

# Kunnskap i skolen

Noen glimt fra elevers syn på skolens  
kunnskapsformer og pedagogiske kode

Kine Lauritzen Maarud



Masteroppgave i pedagogikk  
Didaktikk og organisasjonslæring

Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2011

## **SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**

**TITTEL:**

Kunnskap i skolen – Noen glimt fra elevers syn på skolens kunnskapsformer og pedagogiske kode

**AV:**

Kine Lauritzen Maarud

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk -  
Studieretningen ”Didaktikk og  
organisasjonslæring”

**SEMESTER:**

Vår 2011

**STIKKORD:**

Basil Bernstein, kunnskapsformer, pedagogisk kode, pedagogisk identitet, skolens funksjon, skolereformer, elevperspektiv

© Kine Lauritzen Maarud

År: 2011

Tittel: Kunnskap i skolen – Noen glimt fra elevers syn på skolens kunnskapsformer og pedagogiske kode

Forfatter: Kine Lauritzen Maarud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## TEMA OG PROBLEMSTILLING:

Denne oppgaven dreier seg om elever i videregående skole sitt syn på kunnskap i skolen. Her benytter jeg Basil Bernsteins teoretiske rammeverk, og ser nærmere hvilke kunnskapsformer, samt hvilken pedagogiske kode og pedagogiske identitet elevene i prosjektet forventer å finne i skolen. Problemstillingene som vil bli drøftet er:

*”Hvilke kunnskapsformer ses, ut fra et elevperspektiv, som viktige i skolen?”*

*”Hvordan vurderer elevene skolens pedagogiske kode og skolens pedagogiske identitet, og hva kan tenkes å ligge bak elevenes tilbakemeldinger?”*

## METODER OG KILDER:

Oppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet *”Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø”* (KOID). Jeg har benyttet prosjektets kvalitative datamateriale fra videregående skole, bestående av 15 dybdeintervjuer av elever fra to forskjellige skoler i Oslo-området. Hovedkilden er Bernsteins siste bok *”Pedagogy, symbolic control and identity”* som kom i 2000. Jeg vil også supplere med bidrag fra blant andre Hovdenak, som har gjort mye forskning med Bernsteins teorier som utgangspunkt, samt støtte opp under sentrale funn med andre utvalgte teoretikere, forskere og forfattere.

## RESULTATER OG KONKLUSJONER:

Av sentrale funn i denne undersøkelsen vil jeg trekke frem elevenes fokus på kunnskap fra det Bernstein refererer til som vertikal kunnskapsdiskurs. De så helt tydelig skolens oppgave som formidling av fagkunnskap og fastsatt pensum, og ønsket aller helst å få ”fasiten” presentert. Dette mener jeg at kan forklares med reformens pedagogiske kode, som blant annet inneholdt sentralt definerte læreplaner i alle fag. I tillegg ønsket elevene å få fagstoffet presentert gjennom tradisjonell tavleundervisning av en dyktig lærer. De ville ha struktur på

undervisningen, og fortrakk tydelig en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev. Også dette er det grunn til å tro at kan forklares med de nasjonale føringene. Elevene var svært opptatt av gode faglige prestasjoner, noe de mente ville sikre fremtiden deres. De så derfor på diskusjoner, gruppearbeider og elevpresentasjoner som unødvendig bruk av tid, og noe som stod i veien for læring av pensummengden de måtte tilegne seg for å oppnå de gode resultatene de ønsket.

At elevgruppen det her er snakk om er skoleflink ungdom som har gjennomført en treårig, allmennfaglig videregående skole, er viktig å ha i bakhodet. Alle ser ut til å mene at skolen og det de lærer her er viktig. Likevel viser mange av funnene at det store fokuset på karakterer og resultater går utover elevenes solidaritetsfølelse og samarbeidsvilje. Dessuten gjør reformens pedagogiske kode det vanskelig å tilpasse opplæringen til elevenes individuelle behov, noe de svakeste elevene kommer særlig dårlig ut av. Den prospektive identiteten som dominerer på makronivå, ser altså ut til å overskygge behovet for en omsorgsidentitet i skolen. Utdanningen blir et middel for å nå målet om humankapital og godt utdannet arbeidskraft, og hensynet til elevenes individuelle behov blir borte. Dette gir grunn til å tro at man først ved å gi den profesjonelle lærer og skole økt handlingsrom, og ved å i større grad se utdanningen som et mål i seg selv, vil man kunne skape en skolekontekst hvor elevenes behov ivaretas uten å gå på bekostning av samfunnets interesser.

# Forord

Jeg har alltid vært svak for dikotomier. De fremstår vidt forskjellige og gjensidig utelukkende, og tillater dermed ikke noe tredje alternativ. I alle fall ikke når det *gode* settes opp mot det *onde*, slik det har en tendens til å gjøres i min verden. Her snakker vi ikke om en gylden middelvei, men rett eller galt, snilt eller slemt. Det var derfor med beina godt plantet i det jeg så som det gode, riktige og snille alternativet, at jeg bega meg ut på den dannelsesreisen skriveprosessen viste seg å være.

Med spørsmålet *”Er vi i ferd med å verdsette det som måles, fremfor å måle det vi verdsetter?”* (Christie, sitert i Elstad og Sivesind 2010) i bakhodet, og en grunnleggende skepsis overfor de internasjonale storskalaundersøkelsene, karakterjaget og det økonomiske nytteperspektivet jeg mente dominerer i dagens skole-Norge, gikk jeg altså i gang med å undersøke hva elevene selv forventet å få ut av skolen. De skolesvake elevene jeg helt tydelig ønsker å snakke for, tenker du kanskje? Neida. Jeg valgte heller vinnerne, de faglig sterke elevene fra den videregående skolens allmennfaglig studieretning. Elever som var i ferd med å fullføre sitt trettende år på skolebenken. Dette endret selvfølgelig en hel del. Misforstå meg rett, jeg er fremdeles skeptisk til vurderingssystemet og elevslusingen, men jeg har også innsett at det finnes en del skoleflinke elever som har et helt tydelig ønske om å lære, og ikke minst om å sikre fremtiden sin. Dette ga meg imidlertid inspirasjon til å løfte det tiltenkte mikroperspektivet opp på makronivå. Den som ikke står for noe, faller for alt, heter det. Og den grunnleggende idealismen tviholder jeg på – om enn som visjon. Likevel har jeg sett, og det burde ikke komme som noen overraskelse, at man med fordel kan kombinere de mange tilsynelatende motstridende synene i pedagogisk forskning og tenkning.

Jeg vil derfor rette en stor takk til min veileder Sylvi Stenersen Hovdenak, for konstruktive og nyanserte tilbakemeldinger og for å ha videreformidlet rådet *”Don’t force your data!”*, som hun selv hadde fått av mannen bak mitt teoretiske rammeverk – Basil Bernstein. Jeg vil også takke Andreas, for stadig å ha minnet meg på at skolen ikke bare er et sted å være, men også

et sted å lære. En god ting ved å ta feil, er gleden det bringer andre. Jeg er på langt nær *utdannet*, men reiser definitivt videre med et nytt syn på ting (Ja, jeg er også svak for sitater. Og floskler. Og en hel del annet!) Takk også til alle de fantastiske menneskene og livbøylene jeg har blitt kjent med gjennom tiden på Blindern. Dette ville vært umulig å gjennomføre uten dere.

Oslo, juli 2011

Kine Lauritzen Maarud





# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Oppgavens struktur .....	2
2	ET KUNNSKAPSBEGREP I ENDRING .....	5
2.1	En svingende pendel.....	5
2.2	Kunnskapskrise i den norske skolen .....	6
2.3	Det aktuelle kunnskapssynet .....	8
3	BASIL BERNSTEIN – ET TEORETISK RAMMEVERK.....	11
3.1	Tidlig språkkodeteori .....	12
3.2	Teorien om pedagogisk kode .....	13
3.2.1	Klassifisering og makt.....	14
3.2.2	Innramming og kontroll .....	14
3.2.3	Kolleksjonskode og integrasjonskode .....	15
3.3	Horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs .....	17
3.3.1	Den horisontale kunnskapsdiskursen .....	18
3.3.2	Den vertikale kunnskapsdiskursen .....	19
3.3.3	Rekontekstualisering av horisontal diskurs som del av skolens innhold .....	21
3.4	Pedagogisk identitet .....	23
4	METODISKE BETRAKTNINGER .....	25
4.1	Forskningsprosjektet KOID .....	25
4.2	Elevene fra allmennfaglig studieretning i videregående skole.....	26
4.3	Kvalitativ metode .....	28
4.3.1	En fortolkende, naturalistisk tilnærming til verden.....	29
4.3.2	Intervju som forskningsmetode .....	30
4.4	Validitet i kvalitativ metode .....	32
4.4.1	Ytre validitet.....	33
4.4.2	Indre validitet og begrepsvaliditet.....	34
4.4.3	Trusler mot validitet i kvalitativ metode .....	35
5	ELEVPERSPEKTIVET – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV EMPIRI .....	37
5.1	Skolens kunnskapsformer .....	37

5.1.1	En vertikal kunnskapsdiskurs i fokus.....	39
5.1.2	Elevene vil ha fasiten .....	40
5.1.3	Forskjellig kunnskap i hjem og skole.....	41
5.1.4	Må den horisontale diskursen holdes helt utenfor skolen? .....	42
5.1.5	Forholdet mellom horisontal diskurs og horisontal struktur .....	44
5.1.6	Grunnleggende ferdigheter – en selvfølge .....	45
5.1.7	Allmennkunnskap verdifullt i seg selv .....	46
5.2	Pedagogisk kode - hva foretrekker elevene?.....	47
5.2.1	Entusiasme skyldes læreren .....	48
5.2.2	Verdien av struktur.....	49
5.2.3	Asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev.....	50
5.2.4	Foretrekker elevene en kolleksjonsorientert pedagogikk? .....	52
5.3	Tilpasset opplæring – nyanser i elevperspektivet .....	54
5.3.1	Forskjeller mellom øst og vest .....	55
5.3.2	Et ønske om nivådeling? .....	57
5.4	Pedagogisk identitet og skolens funksjon .....	58
5.4.1	En garanti for fremtidig utdanning og jobb.....	60
5.4.2	Skolens innhold problematiseres ikke.....	61
5.4.3	Et instrumentalistisk mistak? .....	62
5.4.4	En pedagogisk diskurs i tråd med elevenes livsverden .....	63
6	AVSLUTTENDE DISKUSJON OG KOMMENTARER .....	65
	LITTERATURLISTE .....	71
	VEDLEGG – Intervjuguide for prosjektet KOID .....	76

# 1 INNLEDNING

Debatten om hva skolen skal inneholde og være er like gammel som skolesystemet selv. Likevel er den fremdeles høyst aktuell - i en tid med raske endringer, økende globalisering og stadig nye utfordringer. For tiden ser debattens fokus ut til å ligge på hvor godt man forbereder elevene våre på morgendagens samfunn - et samfunn vi kun aner konturene av. Dette er også OECDs uttalte mål i forbindelse med den internasjonale storskalaundersøkelsen PISA. De ønsker å undersøke i hvilken grad 15 år gamle elever er rustet til å takle fremtidige utfordringer, noe de gjør ved å måle og sammenlikne elevers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling 2011).

I denne oppgaven vil jeg derfor undersøke hva elevene selv mener er viktig kunnskap i skolen. Her vil jeg ta utgangspunkt i femten kvalitative intervjuer av elever fra videregående skole, allmennfaglig studieretning. Disse er samlet inn av forskningsprosjektet ”Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø”, et prosjekt jeg har vært tilknyttet. Ettersom oppgaven skulle dreie seg om hva elevene selv mener er viktig kunnskap i skolen, var det gunstig med svar fra så voksne elever som mulig. Ingen hadde hittil sett på det kvalitative datamaterialet fra intervjuene i videregående skole, så valget falt derfor naturlig nok på dem. Masteroppgavens tidsbegrensninger gjorde det imidlertid umulig å se på både yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning, så denne oppgaven vil konsentrere seg om sistnevnte gruppe. Ettersom elevene det her er snakk om fulgte R94, velger jeg å benytte den gamle terminologien. Jeg vil derfor bruke betegnelsen studieretning fremfor utdanningsprogram, allmennfag fremfor studiespesialisering, kurs fremfor programområde og valg- og studieretningsfag fremfor programfag<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Navnendringsforslaget kom i St.meld. nr. 30 (2003/2004) ”Kultur for læring”, og ble gjennomført i K06.

Her vil jeg benytte Basil Bernsteins teoretiske rammeverk, og se nærmere på hvilke kunnskapsformer, samt hvilken pedagogisk kode og pedagogisk identitet elevene forventer å finne i skolen. Problemstillingene som vil bli drøftet er: *"Hvilke kunnskapsformer ses, ut fra et elevperspektiv, som viktige i skolen?"* og *"Hvordan vurderer elevene skolens pedagogiske kode og skolens pedagogiske identitet, og hva kan tenkes å ligge bak elevenes tilbakemeldinger?"*.

## 1.1 Oppgavens struktur

Som vi skal se, viste det seg å være vanskelig å snakke om mikroperspektivet uten å samtidig inkludere makroperspektivet. Elevgruppen som er intervjuet var i sitt siste skoleår, med en fremtid full av muligheter foran seg. Mange var derfor svært bevisste på hva som krevdes av dem for å få tilgang til disse mulighetene. Jeg valgte derfor å ramme inn elevperspektivet med et helhetsperspektiv på skole og utdanning. Skolereformer og bakgrunnen for deres utvikling er imidlertid svært komplekse, så her vil jeg kun angi de hovedtrekk jeg mener er sentrale for debatten.

Jeg vil derfor starte med å bredpenslet redegjøre for vår tids endringer av kunnskapsbegrepet. Her vil jeg vise hvordan pendelen svinger mellom blant annet fag- og elevsentrering, samt skissere kunnskapskrisen som fulgte de nedslående resultatene på internasjonale undersøkelser, og følgene av denne. I oppgavens neste kapittel vil jeg redegjøre for de mest sentrale delene av Bernsteins teoretiske rammeverk. Her vil jeg kort vise til hans tidlige språkkodeteori, for deretter mer inngående vise til hans teori om pedagogisk kode med de sentrale begrepene klassifisering, innramming, kolleksjonskode og integrasjonskode. Videre vil jeg belyse hans tanker om horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs, før jeg til sist trekker inn teorien om pedagogisk identitet. Det neste kapittelet dreier seg om de metodiske betraktningene jeg har gjort meg underveis, samt forhold ved oppgavens metodevalg som det er avgjørende å ha i bakhodet gjennom hele prosessen. Her vil jeg starte med å redegjøre for

prosjektet i sin helhet, for deretter å gi et bilde av den elevgruppen jeg selv har forholdt meg til. Dette for å gi leser et inntrykk av resultatenes overførbarhet og undersøkelsens reliabilitet. Videre vil jeg redegjøre for intervju som kvalitativ metode, og diskutere min rolle som prosjektdeltaker opp mot stadiene i en intervjuprosess. Jeg vil også diskutere metodens fordeler og ulemper, og gi eksempler på hvordan prosessen fortonet seg i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg komme inn på validitetsbegrepet. Her vil jeg starte med å vise hvorfor jeg mener det er interessant å snakke om validitet i kvalitativ forskning, for så å etter tur ta for meg ytre validitet, indre validitet og begrepsvaliditet i forhold til oppgavens slutninger. I forlengelsen av dette vil jeg også trekke inn trusler mot validitet i kvalitativ metode.

I det femte kapittelet vil jeg legge frem og diskutere de mest sentrale funnene i datamaterialet. Med femten dybdeintervjuer og kun ett halvt år til disposisjon, blir jeg nødt til å fokusere på hovedlinjene også her. Likevel vil jeg forsøke å skissere nyansene der jeg mener de er mest fremtredende. Dette gjelder for eksempel elevenes syn på undervisningens grad av individuell tilpasning. De store linjene gir imidlertid et interessant bilde. Elevene er i hovedsak positive til skolen og det de lærer her, og de mener de gjennom utdanningen sikrer fremtiden sin. Det viste seg imidlertid raskt at det var vanskelig å si noe konkret om hva elevene oppfattet som viktig kunnskap, ettersom hovedfokuset lå på karakterene som ga dem inngangsbilletten til fremtiden. De så derfor alle fagene de hadde valgt som viktige, men likte samtidig konsekvent de fagene de hadde best lærer i. Dette var mye av grunnen til at jeg ønsket å inkludere makroperspektivet. Elevenes bevissthet så i stor grad ut til å preges av det statlige styringsdokumentet, og mange av tilbakemeldingene indikerte at elevsorteringen og karakterjaget gikk på bekostning av samholdet og det gjensidige ansvaret i klassen. Den pedagogiske metoden de foretrakk, ga de samme signalene. Likevel var det, som vi skal se, mulig å skimte ønsker og forventninger utover det tilsynelatende viktigste ønsket om gode avgangskarakterer og en sikret fremtid. Avslutningsvis vil jeg trekke i de siste trådene, og diskutere rundt den utdanningspolitiske utfordringen disse funnene gir inntrykk av at vi står overfor. Her vil vi se at dagens reform nok er mer dekkende enn den reformen elevene det her er snakk om var underlagt. Likevel skal vi se at begge reformene domineres av den samme pedagogiske identiteten, noe som gir grunn til å tro at mange av utfordringene også gjør seg gjeldende i dagens system.



# 2 ET KUNNSKAPSBEGREP I ENDRING

## 2.1 En svingende pendel

Dikotomiene er mange i pedagogisk tenkning. Kvalitativ eller kvantitativ, omsorg eller kunnskap, elevsentrering eller fagsentrering, konstruktivisme eller positivisme, progressivisme eller tradisjonisme, relativisme eller realisme, slik kan man fortsette. Og her svinger pendelen. Disse skillene er selvfølgelig sterkt forenklet, men likevel nyttige for å få frem de store linjene i den vitenskapelige debatten. Om man maler med bred pensel, kan man derfor si at den dominerende trenden frem til rundt 1970 var kvantitative forskningsmetoder, positivistisk og realistisk vitenskapssyn og en fagsentrert og tradisjonell pedagogikk i skolen. Her var pugging og tavleundervisning det gjeldende, og man vektla observerbare og målbare resultater. Rundt 1970 fikk vi imidlertid et paradigmeskifte i synet på kunnskap og læring, og det ble økende fokus på kvalitative metoder, konstruktivistisk og relativistisk vitenskapssyn og en elevsentrert og progressivistisk pedagogikk. Først rundt årtusenskiftet svingte pendelen igjen, denne gang mot en kombinasjon av de to ytterkantene som til nå hadde dominert (f.eks. Kleven 2002).

Nasjonale, utdanningspolitiske kursendringer i synet på forholdet mellom skole og samfunn og i synet på kunnskap i skolen skjer likevel langt oftere. Her er det snakk om endringer i synet på skolens viktigste funksjon, hva som er viktig kunnskap i skolen, den profesjonelle lærerens handlingsrom og autonomi, lokalt eller nasjonalt læreplanarbeid og liknende. Dette har selvfølgelig sammenheng med de regjerende politiske partienes verdier og ståsteder, men i økende grad også internasjonal innflytelse, globalisering og samfunnsutvikling. I tillegg vil evidens og demografi spille avgjørende roller. De største endringene resulterer gjerne i en ny skolereform, og i Norge har vi siden 70-tallet fått en ny grunnskolereform omtrent hvert

tiende år. Disse er alle interessante for å forstå endringene i norsk utdanningspolitikkens syn på kunnskap og læring. I denne oppgaven vil jeg likevel kun konsentrere meg om reformene R94<sup>2</sup> og K06<sup>3</sup>, ettersom oppgaven dreier seg om en elevgruppe fra videregående skole, berørt av begge reformene. K06 trådte i kraft høsten 2006, og intervjuene oppgaven støtter seg til ble samlet inn våren 2007. Likevel fulgte elevene fremdeles R94 da intervjuene ble foretatt. Elevene var i sitt siste skoleår, og ettersom det alltid tar litt tid å få i gang nye reformer, fikk de fortsette ut løpet i gammel reform. Det er likevel grunn til å anta at de på visse nivåer merket de mange endringene som ble foreslått og vedtatt i tiden mellom de to reformene, en tid som vi skal se innebar en del endringer i synet på kunnskap i skolen.

## **2.2 Kunnskapskrise i den norske skolen**

R94 var i hovedsak en strukturell plan for organiseringen av den videregående skolen, men den ble også en rettighets- og innholdsreform (Kunnskapsdepartementet 2003). Den ga blant annet lovfestet rett til en treårig videregående opplæring og studie- eller yrkeskompetanse for all ungdom mellom 16 og 19 år, og samordnet de over hundre grunnkursene i videregående til 13 hovedretninger. Det ble også innført generell studiekompetanse som opptakskriterium til all høyere utdanning, og de allmenne fagene på yrkesfaglige studieretninger ble styrket (Tønnessen 2004). Dette med begrunnelse i økte kompetansekrav i arbeidslivet. I likhet med L97 inneholdt reformen fagplaner med fastsatt lærestoff for hvert enkelt fag. Daværende utdanningsminister Gudmund Hernes, mente spesifisert lærestoff ville sikre at elevene fikk en likeverdig utdanning, uavhengig av hvilken lærer de fikk, hvilken klasse de havnet i og hvor de bodde i landet. I tillegg var det krav om en viss mengde prosjektarbeid som pedagogisk metode, og lærerrollen var skissert som veileder. Hva, og til dels hvordan, man skulle lære i den videregående skolen, var altså relativt tydelig definert. Dette er det viktig å ha i bakhodet

---

<sup>2</sup> Reform for videregående skole fra 1994

<sup>3</sup> Reform for både grunnskole og videregående skole, Læreplanverket Kunnskapsløftet, fra 2006



når vi senere skal se hvilket syn den intervjuede elevgruppen har på kunnskap i skolen. Den videregående opplæringen ble i R94, ellers sett som en mellomposisjon mellom den basale opplæringen og den spesialiserte opplæringen i høyere utdanning og i arbeidslivets etterutdanning. Opplæringen skulle bygge videre på det faglige, pedagogiske og verdimessige fundamentet som var lagt i grunnskolen, men samtidig legge et fundament for høyere utdanning og yrkesutøvelse i arbeidslivet. Målet var å gi ungdommen muligheter til å ta i bruk sine talenter og utvikle dem lengst mulig (Kunnskapsdepartementet 2003).

Som nevnt var man på 70- og 80- og 90-tallet skeptiske til testing og måling, begreper som ble assosiert med det positivistiske paradigmet man hadde beveget seg vekk fra (f.eks. Hoëm 1976). Da de internasjonale storskalaundersøkelsene kom på slutten av 90-tallet, ble vi likevel med, i den tro at det var ”typisk norsk å være god”. De nedslående resultatene kom derfor som et stort sjokk i skolemiljøene og samfunnet for øvrig. Det viste seg at norske skoleelever hadde mangelfulle ferdigheter i både naturfag, lesing og regning, og at vi var langt dårligere enn de OECD-landene vi gjerne sammenlikner oss med. Dette førte til mediestorm og en rekke utdanningspolitiske debatter; norske elever var ikke godt nok forberedt på fremtidige utfordringer. Utredningene og rapportene fra departementet var mange, og i 2006 stod den nye læreplanen klar. ”Kunnskapsløftet” – med et løfte om et nasjonalt kunnskapsløft. Her gikk man bort ifra det definerte faginnholdet fra R94 og L97, og definerte kompetansemål i stedet for læreplaner for fag. Disse gir kun retning for innhold, og derfor et større pedagogisk handlingsrom for den enkelte lærer. I tillegg økte man i Kunnskapsløftets læreplaner for fag, vekten på grunnleggende ferdigheter og deres betydning som forutsetning for videre utvikling og læring. Disse er definert som å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet 2006). De antas også å være sentrale for å lykkes i arbeidslivet og for å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette kan man se som en direkte følge av de nedslående resultatene i undersøkelser som PISA, TIMSS og PIRLS.

Den generelle delen fra den foregående reformen<sup>4</sup> ble imidlertid videreført. Denne understreker at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet 2010). Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. Her presiseres det også at opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må derfor både utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet (ibid). Den skisserer videre idealene det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende og miljøbevisste mennesket, som indikerer at dannelse er en viktig funksjon i skolen. Læreplandelen ”Prinsipper for opplæringa” ble også videreført. Her finner man blant annet læringsplakaten og en utdypning av opplæringsprinsipper som elevmedvirkning, tilpasset opplæring, sosial og kulturell kompetanse, læringsstrategier og samarbeid mellom skole og hjem og skole og lokalsamfunn (Kunnskapsdepartementet 2006).

## 2.3 Det aktuelle kunnskapssynet

Som nevnt stod elevgruppen det er snakk om i denne presentasjonen midt mellom to reformer. De var underlagt en reform med sentralt fastsatt lærestoff og lite handlingsrom for den enkelte lærer, men samtiden de var en del av hadde økende fokus på grunnleggende ferdigheter og større innholds- og metodefrihet. Som Goodlad (1979) har vist, er det ofte store sprik mellom de forskjellige læreplannivåene<sup>5</sup>, og det er grunn til å tro at de enkelte lærerne ble noe påvirket av trenden i tiden. Særlig etter mediestormen som fulgte avdekkingen av norske elevers resultater i de internasjonale undersøkelsene. Selv om det er store forskjeller i

---

<sup>4</sup> ”Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring: Generell del”, fra 1993. Sentral del av både R94 og L97.

<sup>5</sup> Her ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan.

synet på kunnskap og pedagogisk praksis i skolen, understreker imidlertid begge reformene at mennesket er en viktig bidragsyter for ønsket samfunnsutvikling (Hovdenak 2007), noe vi blant annet ser av reformenes vektlegging av fremtidsperspektiver ut fra økonomisk tenkning. Dette er det verdt å merke seg. Utdanningspolitikken ser i økende grad ut til å vurderes ut fra et økonomisk perspektiv, og samfunnsnyttene ser ut til å være blant de viktigste funksjonene i skolen. Dette ser vi for eksempel i NOU<sup>6</sup> 2003:16, ”*I første rekke*”, hvor humankapitalen vurderes som den viktigste enkeltfaktoren i et lands økonomiske yteevne (Kunnskapsdepartementet 2003). Her uttrykkes det klart at kompetansen må brukes til å produsere varer og tjenester for å bidra til økonomisk vekst, og at faktorer som påvirker personers evner og muligheter til å bruke, styre, dele og øke sin kompetanse derfor blir viktige.

Det hevdes videre at samfunnsendringene de siste årene kan omtales som en prosess fra *kunnskapssamfunnet*, gjennom *informasjonssamfunnet*, og over til *kompetansesamfunnet* (ibid). Dette har medført en økende forståelse av at bærende samfunnsverdier ikke lenger primært utvikles gjennom ”boklig” kunnskap, men like mye gjennom evne og motivasjon til å skaffe seg ny informasjon, kunnskaper og ferdigheter gjennom ens egen livsstil og personlige handlinger. Anvendelsen av kompetansebegrepet vil derfor, langt på vei, være et logisk og naturlig resultat av denne utviklingen. Dette samsvarer godt med endringen fra fastsatt lærestoff i R94 til økt fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i K06. Likevel kan vi på regjeringens nettsider lese at en av deres viktigste prioriteringer er å satse på utdanning og *kunnskap* (Kunnskapsdepartementet 2011). Man hører begrepet ”kunnskapssamfunnet” vel så ofte som ”kompetansesamfunnet”, og i den gjeldende skolereformen, *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006*, ligger det som nevnt et løfte om et løft av nasjonens kunnskapsnivå. I tillegg har vi en Kunnskapsminister og et Kunnskapsdepartement. Det er derfor grunn til å tro at man den senere tiden benytter et langt bredere og altomfattende kunnskapsbegrep, hvor viten, kompetanse og ferdigheter er inkludert i begrepet. Dette ser vi blant annet gjennom fokuset på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, tross lovnaden om nasjonalt kunnskapsløft. Dette kan altså ses

---

<sup>6</sup> NOU står for Norges offentlige utredninger. NOU-rapporter er utredet av utvalg og/eller arbeidsgrupper nedsatt av Regjeringen eller Departementet.

som et forsøk på å bryte ned det tidligere skarpe skille mellom viten og ferdigheter, eller kunnskap og kompetanse. K06 har imidlertid fått kritikk for å opprettholde en tradisjonell måte å tenke kunnskap på gjennom den generelle delen av læreplanen (Dale, Engelsen og Karseth 2011). Her skilles det relativt klart mellom “teoretiske” fag forbundet med vitenskap på den ene siden, og praktiske/estetiske fag forbundet med hverdagsliv på den andre, noe kritikerne mener er basert på et skarpt skille mellom skolering i teori og opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter. Dette samsvarer, som de påpeker, dårlig med den uttalte verdien av et kunnskapssamfunn for alle (ibid).

Dette synet på kunnskap og skolens funksjon danner bakteppet for den videre diskusjonen. Først skal vi imidlertid se nærmere på Basil Bernsteins (1924-2000) teorier om pedagogisk kode, kunnskapsformer og pedagogisk identitet, et rammeverk som er både relevant og interessant i forsøket på å forstå og drøfte synet på kunnskap i skolen. Her vil jeg i hovedsak konsentrere meg om hans siste bok *“Pedagogy, symbolic control and identity”* som kom i 2000.

### 3 BASIL BERNSTEIN – ET TEORETISK RAMMEVERK

Ettersom det i denne oppgaven er fokus på elevers syn på kunnskap og kunnskapsformer i skolen, falt det naturlige valget av teoretisk rammeverk på den britiske sosiologen Basil Bernstein. Bernstein var tidlig ute med en diskurs om curriculum, altså hele systemet rundt læring i skolen. Han var opptatt av både læreplan, pedagogikk og evaluering, og har flere sentrale teorier om kunnskap i skolen. Her var han blant annet opptatt av spørsmål som hva det er verdt å vite noe om. Som en ramme for utdanningssystemet, inkluderte han også den politiske diskursen (Bernstein 2000). Bernstein bidrar derfor til kritiske analyser på både mikro- og makronivå, og er svært interessant i diskusjonen om viktige kunnskapsformer i skolen. Inspirert av klassikere som Durkheim, Marx, Mead, Piaget og Vygotsky (ibid), har han utviklet sitt eget teorigrunnlag, som igjen har inspirert en rekke forskere verden over. Hans utdanningssosiologi og kunnskapsteori har en betydningsfull plass i pedagogisk teori og forskning, og som vi skal se er begrepene hans nyttige analyseverktøy.

Grunnlaget for Bernsteins forskning har basis i en visjon om en demokratisk utvikling hvor alle elever skal gis like muligheter for å bli hørt og lykkes i sin deltakelse som samfunnsborgere (Bernstein 2000). Arbeidet hans deles gjerne inn i flere perioder, og man skiller gjerne mellom ”tidlig” og ”sen” Bernstein. Dette fordi han i sine senere publikasjoner er tydelig på at den tidligere forskningen var mangelfull. Ettersom denne oppgaven har fokus på kunnskapsformene og den pedagogiske koden i skolen, er Bernsteins *senere* teorier særlig sentrale. Her problematiserer han forholdet mellom hverdagskunnskap og vitenskapelig kunnskap, og presenterer de alternative begrepene horisontal og vertikal diskurs (Bernstein 2000). Han viderefører også sin teori om pedagogisk kode, og legger frem teorien om pedagogisk diskurs og identitet. Sistnevnte ble han dessverre aldri ferdig med, men den er videreutviklet av blant andre Hovdenak (2007). Til tross for at hans tidlige teorier har blitt kritisert for å ha liten relevans i det norske samfunnet, ettersom klasseforskjellene er langt større i England enn her, velger jeg likevel også å presentere disse. Dette for å gi et

helhetligbilde av Bernstein som teoretiker, og fordi hans senere kunnskapsteori bærer med seg mye av tankene bak språkkodeteorien. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser, viser dessuten til stadighet at sosioøkonomisk bakgrunn er en av de mest avgjørende faktorene for norske elevers skoleprestasjoner (f.eks. Kjærnsli 2007, Kunnskapsdepartementet 2007).

### 3.1 Tidlig språkkodeteori

Utvikling av språkkodeteorien på 1950-tallet var Bernsteins første store arbeid, og starten på hans sammenhengende studie av kulturell reproduksjon. Her presenterte han begrepene begrenset og utvidet språkkode, og relaterte disse til menneskers klassetilhørighet. Sosiale erfaringer med språk i hjem og lokalsamfunn avgjorde om du tilegnet deg en begrenset eller en utvidet kode (Bernstein 1990). Selve kodebegrepet definerte han som *"a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, the forms of their realisation and evoking contexts"* (Bernstein 1990, s. 14). Dette kan oversettes med et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst, og som bestemmer våre oppfatninger av virkeligheten, hva som skjer og hvem vi er i forhold til andre (Riksaasen og Vigeland 1994). Man kan altså si at elever ubevisst sosialiseres inn i en forståelseshorisont, avhengig av sin sosioøkonomiske bakgrunn. Poenget til Bernstein var imidlertid å vise hvordan skolens språkkode favoriserte middelklassens barn. Han hevdet at det var den utvidede språkkoden som dominerte i skolen, og at det dermed var vanskeligere for barn fra arbeiderklassen, med begrenset språkkode, å følge undervisningen (Bernstein 1973).

Forskjellen beviste han blant annet gjennom et eksperiment hvor to elevgrupper fra henholdsvis arbeiderklassen og middelklassen skulle sortere forskjellige matvarer. Her fortolket arbeiderklassebarna eksperimentsituasjonen som ikke-spesialisert og hverdagslig, mens middelklassebarna fortolket den som en slags skolesituasjon, og klassifiserte konteksten sterkere fra en hverdagskontekst (Riksaasen 2007). Mens middelklassebarna var sosialisert

slik at de behersket de kulturbestemte spillereglene for relevant oppførsel og tenkemåte i slike sammenhenger, hadde barna med den begrensede kodevarianten vanskeligere for å klassifisere innholdet og forstå spillereglene. Bernstein fant derfor at den begrensede språkkoden, som arbeiderklassebarna besatt, var kjennetegnet av kontekstavhengig og konkret tenkning, mens den utvidede koden middelklassen innehadde, var mer kontekstuavhengig og abstrakt. Han presiserte her at han forutsatte at barna hadde samme tankekapasitet, og at den forskjellige kodebruken dermed skyldes miljøpåvirkninger og ikke arv. Her er det mange likheter med Bourdieus kjente begrep ”habitus”. Begge mente de at man gjennom sin sosiale tilhørighet tilegnet seg et system av disposisjoner, altså Bourdieus ”habitus” og Bernsteins ”kode”, og at denne kunne forklare hvorvidt man lyktes på skolen (Bourdieu 1977, Bernstein 1973). Bernstein kritiserte imidlertid senere Bourdieu for ikke å analysere selve skolesystemet, bæreren av de utdanningseksterne maktrelasjonene. Her ligger som vi skal se mye av styrken i Bernsteins teoribidrag, ettersom han åpner for kritisk analyse av *hele* utdanningssystemet.

## 3.2 Teorien om pedagogisk kode

Språkkodeteorien ble etter hvert videreutviklet, med teorien om pedagogisk kode som resultat. Bernstein fant ut at skolen ikke bare favoriserte de dominerende samfunnsgruppers språk, men også deres verdier, interesser og tankesett (Bernstein 1973). Det var de dominerende samfunnsgruppers læringssyn som ble gitt legitimitet i skolen, og makt og kontroll ble på den måten nedfelt i skolens innhold og form. Dette refererte Bernstein til som pedagogisk kode. Han hevdet videre at den pedagogiske koden kommer til uttrykk på tre ulike nivåer - gjennom læreplan, pedagogikk og evaluering (Bernstein 2000). Læreplanen definerer altså hva som er valid kunnskap, pedagogikken definerer hva som er valid overføring av kunnskap, og evalueringen definerer hva som teller som valid realisering av kunnskap. Hans poeng var her å vise at dominerende grupper skapte, legitimerte og reproduserte skiller mellom kategorier ved hjelp av *makt*, og etablerte gyldige kommunikasjonsformer for de forskjellige kategoriene gjennom *kontroll* (Bernstein 2000). Sagt med andre ord hevdet han at

makt konstruerte relasjoner *mellom*, og at kontroll konstruerte relasjoner *innen* gitte former for interaksjon. Det er altså snakk om dominerende regler for hva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon, noe som kan ses i sammenheng med de nevnte dikotomiene i den pedagogiske debatten.

### 3.2.1 Klassifisering og makt

I forbindelse med de nevnte relasjonene mellom kategorier, introduserte Bernstein (1990) begrepet klassifisering (”*classification*”). Her var ikke poenget å definere egenskapene som utgjør en kategori, men å se nærmere på forholdet mellom forskjellige kategorier. Disse kunne for eksempel være grupper, institusjoner, kjønn, klasse, diskurser eller individer. På mikronivå, som i klasserommet, vil inndelingen i skolefag være et typisk eksempel på klassifisering. Bernstein mente det avgjørende rommet som skaper spesialisering av kategorier ikke er internt i den gjeldende diskursen, men i avstanden mellom den gjeldende diskursen og andre (Bernstein 2000). Et fag er altså kun et eget faget, hvis det isolerer seg fra andre fag. Man trenger et forhold mellom faget og noe annet. For å bevare isolasjon og sterke skiller mellom kategoriene, er man, som Bernstein påpekte, avhengig av makt. Videre skilte han mellom sterk og svak klassifisering. Hvorvidt klassifiseringen er sterk eller svak, avhenger dermed av graden av isolasjon mellom de forskjellige kategoriene. Dette kan også ses i sammenheng med grad av spesialisering. Har de enkelte fagene klare og etablerte grenser, eller flyter de mer over i hverandre? Har man ulike faglærere i de forskjellige fagene, eller er det større grad av tverrfaglig og kollegialt samarbeid på tvers? Holdes ting adskilt eller samlet? Har man makt, har man altså muligheten til å opprettholde sterke skiller mellom kategoriene, gi enkelte fag status fremfor andre, samt å definere hva som er gyldig kunnskap i de fagene det gjelder.

### 3.2.2 Innramming og kontroll



De nevnte formene for kontroll som regulerer og legitimerer kommunikasjonspraksisen i pedagogiske relasjoner, refererte Bernstein (1990) til som innramming ("*framing*"). Innrammingsbegrepet handler altså om strukturen på pedagogikken. Her er det snakk om konteksten kunnskapen overføres og mottas i, og om relasjonen mellom formidler og mottaker. Dette kan også kalles grad av kommunikasjonskontroll (Riksaasen og Vigeland 1994). Sterk innramming i klasserommet vil altså si at læreren bestemmer og styrer mesteparten av undervisningen. Eksempler på dette vil være hva som skal kommuniseres, kommunikasjonsens rekkefølge, tempoet det gjennomgås i, kriteriene for vurdering og den sosiale arenaen som gjør overføring mulig (Bernstein 2000). Svak innramming vil dermed dreie seg om en mer elevstyrt undervisning med symmetriske relasjoner. Mens klassifiseringsbegrepet gir oss diskursens grenser, gir altså innrammingsprinsippet oss formen på diskursens realisering (ibid).

### 3.2.3 Kolleksjonskode og integrasjonskode

Det er altså graden av de to begrepene klassifisering og innramming som avgjør hvilken pedagogisk kode vi finner på de tre nivåene, læreplan, pedagogikk og evaluering. Begrepene henger som regel sammen, så der hvor det er sterk klassifisering er det også gjerne sterk innramming. Vi får dermed to forskjellige pedagogiske koder. *Kolleksjonskode*, med sterk klassifisering og sterk innramming, og *integrasjonskode*, med svak klassifisering og svak innramming (Bernstein 2000). Domineres læreplanen, pedagogikken og evalueringen av kolleksjonskode, vil det derfor i stor grad dreie seg om reproduksjon av kunnskap og "viten". Her er skillene mellom fagene sterke og innholdet er gitt. Det er en klar arbeidsdeling mellom lærerne som underviser i de forskjellige fagene, og et markert skille mellom skolen og omverden. I klasserommet er det sterk kommunikasjonskontroll, og læreren bestemmer og styrer mesteparten av undervisningen. Dette må imidlertid ikke forveksles med at læreren automatisk også har fritt handlingsrom og autonomi til å ta alle avgjørelser, da klassifiseringen og kommunikasjonskontrollen er definert fra sentralt hold. Dette kan vi se i sammenheng med det nevnte kunnskapssynet fra R94, med fastsatt lærestoff i alle fag og liten handlingsfrihet for den enkelte lærer og skole. Selv om prosjektarbeid som metode kan være et eksempel på svak klassifisering og innramming på pedagogikknivå, er det fremdeles

bestemt gjennom sterk, statlig styring. Man kan derfor si at læreplanen domineres av en kolleksjonskode.

En integrasjonskode vil derimot kjennetegnes av innsikt i prinsipper og prosesser, heller enn reproduksjon av kunnskap (ibid). Man kan altså si at denne pedagogiske koden handler om forskjellige måter å vite på, i motsetning til kolleksjonskodens fokus på selve vitenen. Dette kan for eksempel innebære at den enkelte lærer integrerer ulike fag i sin undervisning. K06 kjennetegnes derfor i langt større grad av denne kunnskapskoden, ettersom det her er svak innramming for kriterier av innhold og undervisningsmetoder. Likevel er det som nevnt fremdeles et stort fokus på skolens økonomiske nytteverdi, og det er som Hovdenak (2007) påpeker, mye testing, måling og slusing av elever i begge reformene. I en ren integrasjonskode er prosessen viktigere enn resultatet, i motsetning til ved kolleksjonskode, hvor det er omvendt. Det er derfor grunn til å se på begrepene som ytterkanter på en skala, hvor begge reformene det her er snakk om befinner seg et sted på denne skalaen. Dette kommer vi imidlertid tilbake til.

I forbindelse med de pedagogiske kodene, brukte Bernstein også begrepene ”synlig” og ”usynlig” pedagogikk (Bernstein 1973). Disse blir imidlertid ofte brukt i forhold yngre barn, mens kolleksjonskode og integrasjonskode brukes om de eldre elevene, så jeg velger derfor å holde meg til disse begrepene i det videre. Kodene har dessuten også blitt sett i sammenheng med Parsons tradisjonelle og progressivistiske skoler (Riksaasen 2007b). Her ses hans progressive pedagogikk i sammenheng med Bernsteins integrasjonskode, og den tradisjonelle i sammenheng med kolleksjonskoden. Graden av klassifisering og innramming kan altså beskrive hvor progressiv eller konservativ pedagogikken er i hver enkelt skoleklasse. Det skal her nevnes at Bernstein (2000) selv presiserer at hans teorier ble utviklet på grunnlag av skepsis ovenfor de mer funksjonalistiske teoriene, som Parsons, blant andre, stod bak. Parsons progressivistiske skoler kjennetegnes dessuten av at hensynet til barnet er viktigere enn fagkunnskapen i seg selv, et aspekt Riksaasen og Vigeland (1994) overfører til Bernsteins integrasjonskode. Dette mener jeg blir å trekke likhetene litt for langt. Bernstein (2000) hevder for eksempel at man gjerne tilegner seg kunnskap og fag med en hierarkisk struktur gjennom integrasjonskode, og denne kunnskapsformen er, som vi skal se, representert i

vitenskapelige realfagene. Likevel kan Parsons begreper være fine å forstå Bernstein ut fra, ettersom de er mer etablerte i pedagogiske miljøer enn Bernsteins kolleksjonskode og integrasjonskode.

Som et samlende begrep for de omtalte pedagogiske kodene, bruker Bernstein (2000) uttrykket pedagogisk diskurs. Dette bygger han videre på i den siste perioden av sin teoriutforming. Slik jeg forstår han, forsøker han her å tydeliggjøre at det er en vesentlig forskjell på læringssyn, som det hittil har vært størst fokus på, og kunnskapssyn i skolen. Han hevder en pedagogisk diskurs konkretiseres gjennom både læreplanens kunnskapssyn og den dominerende kunnskapskoden (Bernstein 2000). Her handler sistnevnte som nevnt om hvorvidt læreplan, pedagogikk og evaluering domineres av kolleksjonskode eller integrasjonskode. Dette dreier seg imidlertid mer om synet på undervisning og læring enn synet på kunnskap. I forhold til læringssyn, eller kunnskapskode i Bernsteins terminologi, dreier ytterkantene seg om en åpen, utforskende, problemløsende og elevsentrert pedagogikk på den ene siden, eller å ”banke kulturarven inn i hodet til de stakkars små” på den andre (Sjøberg 2007). Her ser vi igjen skillet mellom progressivistisk og tradisjonell pedagogikk, som Riksaasen refererer til. Kunnskapssyn dreier seg derimot om å se faget som logisk, stringent, objektivt og kontekstuavhengig eller som et kulturprodukt skapt av mennesker (ibid), og dette er en helt annen diskusjon. Som vi skal se var Bernstein tydelig på dette i sitt siste kunnskapsteoretiske bidrag.

### **3.3 Horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs**

De to fundamentale kunnskapsformene det her ble siktet til, omtales gjerne som ”skrevet form” og ”muntlig form”, eller i utdanningsfeltet som ”vitenskapelig kunnskap” og ”hverdagskunnskap”. Som Bernstein (2000) påpeker, har disse vært gjenstand for mye kontrastfylt sammenlikning, og ses ofte som motsetninger heller enn komplementære. Det er heller ikke uvanlig at én form blir romantisert som noe som ivaretar det den andre formen har

mistet. Bernstein påpeker imidlertid at kontrastene ofte er ideologisk posisjonert, og mener det hele er uheldig. Han ønsker heller større differensiering innen og mellom formene, og et større fokus på den sosiale basisen for differensieringen (ibid). Han fokuserer altså heller på vektingen av de forskjellige kunnskapsformene i skolen, og de sosiale maktstrukturene som ligger til grunn for dette, enn hvor forskjellige formene er. På bakgrunn av denne forståelsen, presenterer han derfor begrepene *vertikal* og *horisontal* kunnskapsdiskurs. Dette for å gi et mer produktivt og generelt perspektiv, og for å åpne for nye forsknings- og tolkningsmuligheter. Som vi skal se, realiseres det her ulike kunnskapsformer i de to diskursene.

### 3.3.1 Den horisontale kunnskapsdiskursen

Den horisontale kunnskapsdiskursen representerer det som tidligere ble omtalt som hverdagskunnskap. Bernstein refererer også til den som "common sense", ettersom alle potensielt eller faktisk har tilgang til den og den utvikles ut ifra felles problemer i hverdagslivet (ibid). Han definerer det som et sett av strategier som er lokalt og segmentert organisert, kontekstspesifikt og kontekstavhengig, med den hensikt å maksimere møter mellom personer eller innbyggere i lokalsamfunn. Kunnskapen varierer altså med måten kulturen segmenterer og spesialiserer aktiviteter og praksiser, og dette er diskursens viktigste funksjonen. Her eksemplifiserer han med uttrykket *kulturelle stafetter* (ibid). Kunnskapen overføres fra person til person i familie eller lokalsamfunn, og man lærer gjennom å se eller høre hvordan andre handler i gitte segmenter eller kontekster i hverdagslivet. Kunnskap i den horisontale diskursen, dreier seg altså om en slags funksjonell "literacy" eller kompetanse, som spres til mennesker som har behov for den samme kompetansen i samme eller liknende situasjon eller kontekst (ibid).

Diskursen deles videre inn i repertoar og reservoar. Her refererer repertoaret til individuelle strategier og potensial, og reservoar til samfunnets totale mengde strategier og potensial (ibid). Hovdenak og Bø (2010) kaller dette *individuellt repertoar* og *lokalt reservoar*,

betegnelser jeg vil fortsette å bruke. Man skiller altså mellom strategier man er alene om å inneha, og de som er felles for alle i lokalsamfunnet. Dette vil selvfølgelig også gjelde innad i grupper, skoleklasser, skoler, bydeler, byer, land etc. Her påpeker han at graden av felles lokale kunnskaper og strategier er størst i samfunn og miljøer med tette relasjoner mellom mennesker, altså i kollektivistiske samfunn. Vårt samfunn kjennetegnes imidlertid av det motsatte - individualisme. Det er derfor viktig å understreke at tilgangen til kunnskapsformer i den horisontale diskursen vil kunne være forskjellig selv om man tilhører samme gruppe eller lokalmiljø. Det individuelle repertoaret springer alltid ut fra et lokalt reservoar, men i dagens samfunn er man som kjent deltaker i flere grupper og "samfunn" parallelt.

Det er derfor ikke så enkelt at man vil kunne nå alle elever ved å ta i bruk hverdagskunnskap i skolen. Her er vi igjen inne på hans tidligere teorier, hvor spørsmålet blir hvem sin hverdagskunnskap som får oppmerksomhet i skolen. Det er imidlertid særlig én forskjell mellom det tidligere synet på hverdagskunnskap, og Bernsteins horisontale kunnskapsdiskurs, som det er verdt å trekke frem. Dersom man tidligere snakket om å inkludere hverdagskunnskap i skolen, ekskluderte man automatisk noen elevers kunnskap og strategier. Om man derimot bruker Bernsteins begrep, kan man forsvare å trekke inn elementer fra hverdagen ved å benytte seg av elevenes felles reservoar. Dette forutsetter riktignok at læreren kjenner til hvilken del av den horisontale diskursen som er felles for alle elevene, men om det gjøres riktig kan det, som vi skal se, være både oppklarende og samlende for elevene.

### **3.3.2 Den vertikale kunnskapsdiskursen**

Bernsteins vertikale diskurs omhandler den vitenskapelige, offisielle og kontekstuavhengig kunnskapen. Denne refererer til generaliserbar, kollektiv kunnskap, som man lett kan overføre til andre kontekster og som er like gyldig uansett hvor man er. Som nevnt er denne, i utdanningssystemet, hovedsakelig representert gjennom de forskjellige skolefagene. Her skiller han imidlertid mellom *hierarkisk* og *horisontal* kunnskapsstruktur (Bernstein 2000). Kunnskap med hierarkisk struktur kjennetegnes her av eksplisitte, systematiske og prinsipielle

strukturer. De har en kumulativ oppbygging, så man får altså innsikt i prinsipper og prosesser ved å stadig operere på mer og mer abstrakte nivåer. Her kan man se for seg faget som en trekantformasjon. I skolen vil denne strukturen hovedsakelig være representert ved noen realfag (ibid).

Den horisontale strukturen handler derimot om segmenterte serier av spesialiserte ”språk” eller fag. Her sikter Bernstein til humaniora og forskjellige samfunnsvitenskapelige fag. Disse hevder han har egne kriterier for hva som er legitimt innhold, spørsmål og problematikk, samt egne terminologier og fagspråk. Her utvikler man seg ikke kumulativt innad i faget, som ved kunnskap med hierarkisk struktur, men ved å stadig tilegne seg nye segmenter. Her eksemplifiserer Bernstein med at man tilegner seg nye perspektiver, nye sett med spørsmål, ny problematikk og får kjennskap til et nytt sett med ”talere” (ibid). Et viktig poeng er imidlertid at man i disse fagene vil kunne oppdage nye kombinasjoner som kan føre til dannelsen av nye forståelseshorisonter. Dette kan føre til at eksisterende horisonter mister sin posisjon. Her har han sitt eget fag, sosiologi, i tankene. Problemet med denne typen kunnskap, mener Bernstein er at fagene ikke er basert på en sannhet, men en sosial rekonstruering. Det er umulig å velge fagets innhold rasjonelt, ut fra hva som er sant innenfor emnet, og spørsmålet om hvem sitt perspektiv faget belyser melder seg umiddelbart. Det dominerende perspektivet i all overføring blir derfor en direkte funksjon av maktrelasjoner blant lærere, press fra involverte grupper eller direkte og indirekte press fra eksterne markedskrefter eller staten selv (ibid). Her er vi inne på selve essensen i Bernsteins teorier. Hvilke interesser påvirker utvelgelse og rekontekstualisering av kunnskapen i skolen?

Vi ser altså at det er en viss likhet mellom den vertikale diskursens horisontale kunnskapsstruktur og den horisontale diskursen. Begge er horisontale, serielle og segmenterte, og begge kan utfordres som viktig del av skolens innhold (ibid). Ikke bare har Bernstein problemer med det faktum at noen har makt til å velge hva som skal kommuniseres i skolen, han problematiserer også at deler av skolefagene med en horisontal kunnskapsstruktur ofte er retrospektive. De peker altså ofte tilbake i tid, og har fortiden innebygd i seg. Som nevnt vil slike perspektiver kunne erstattes med nye, og da blir samtidig den eksisterende kunnskapen mangelfull, og i verste fall utdatert. Her poengterer han et dette

særlig er et problem under forhold med raske sosiale endringer, noe vi i aller høyeste grad kan si at vår samtid preges av (f.eks. Giddens 1990). Han understreker derfor viktigheten av to ting. For det første må man fokusere på kunnskap forstått som et formelt sett av kombinerte regler, som kan gjøre elevene i stand til å generere nye regelsystemer i fremtiden (Bernstein 2000). Et slikt språk mener han vil åpne for å forstå et univers av potensielle fremtider. Selv om fremtiden er ukjent og distansert, ønsker han altså heller å vende blikket fremover enn mot fortiden. Dette kan vi se i forhold til K06s fokus på grunnleggende ferdigheter, ferdigheter man vil trenge uansett hva som venter oss i fremtiden. For det andre fremhever han at vi kontinuerlig må jobbe for å modernisere de spesialiserte språkene. Samfunnsfagenes kunnskapsstruktur har, som Bernstein påpeker, stor sannsynlighet for å være retrospektive av hensyn til intellektuell orientering, og blir dermed begrenset som referanse i fremtidig tidsrom. Likevel har alle har makt til å videreutvikle og omformulere fagenes begreper og innhold, og jo mer moderne det spesialiserte språket er, jo mer anvendelig hevder han det blir (ibid).

### **3.3.3 Rekontekstualisering av horisontal diskurs som del av skolens innhold**

Som nevnt mente Bernstein at det kan være utfordrende å inkludere segmenter fra hverdagskunnskapen i skolen. Dette skyldtes blant annet at man i individualistiske kulturer ofte har store individuelle repertoarer og et mindre felles reservoar. Likevel påpeker han at den horisontale diskursen ofte rekontekstualiseres i skolen for å gjøre kunnskapen mer tilgjengelig (ibid). Selv om han ikke avviser all inkludering av denne diskursen, er han usikker på om det fører til lettere tilegnelse og bedre læring. Han påpeker at den segmenterte kompetansen kan oppleves som uklar og diffus, fordi tid, rom, relasjoner og relevans er endret som følge av rekontekstualiseringen. Kunnskapen aktiveres derfor ikke som del av den vertikale diskursen. Den rykkes ut av sin opprinnelige kontekst, og overgangen oppleves uklar for elevene. Når det likevel gjøres, mener Bernstein at det i stor grad skyldes pedagogisk populisme (ibid). Han påpeker at det fremmes som et argument for å bekjempe elitisme og det han kaller ”den påståtte” autoriteten av vertikal diskurs, og stiller seg altså negativ til at noen snakker på vegne av et enhetlig folk mot en truende og dominerende elite. Selv mente han

heller at vitenskapsfagene representerer en bestemt måte å tenke på, som elevene bare kan lære i skolen (ibid).

Hovdenak og Bø (2010) legger her til at noen elever også forventer at det i skolen skal være ”skolefag”, noe som er forskjellig fra hverdagskunnskapen. Dette synet deles, som vi skal se, i stor grad av intervjupersonene denne oppgaven dreier seg om. Det er dessuten et poeng at elevene, dersom man kun fokuserer på å rekontekstualisere den horisontale diskursen, aldri vil bli presentert for noen ny kunnskap. Som Hovdenak (2007b) påpeker, er skolen vår eneste obligatoriske sosialiseringsinstitusjon, og det er derfor naturlig at man her tilbyr elevene nye impulser. Ved å forsøke å integrere mest mulig hverdagskunnskap i skolen, vil man i alle fall ikke nå målet om sosial utjevning. Dette er også et av Bernsteins sentrale poeng i diskusjonen rundt de to kunnskapsformene. Den kontekstuavhengige og generelle kunnskapen i den vertikale kunnskapsdiskursen fremstår som åpen for alle, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn og erfaringsgrunnlag fra andre kontekster. Her påpeker han at diskursens kunnskapsformer med hierarkisk struktur er de minst problematiske, ettersom disse er mer allmenngyldige og fremtidsrettet. Når det gjelder de med horisontal struktur, understreker han viktigheten av kontinuerlig modernisering. Dette betyr imidlertid ikke at han vil holde den horisontale diskursen helt utenfor skolen, han presiserer bare at den må brukes med fornuft. For det første er noen segmenter viktigere enn andre, til tross for diskursens horisontale og serielle og segmenterte struktur, og for det andre vil det kun være visse segmenter som er felles for alle, altså inkludert i klassens lokale reservoar (Bernstein 2000).

Dette synet kan vi se i sammenheng med de innledende tankende om dominerende paradigmer det siste århundret. Selv om mange fremdeles støtter seg til sosialkonstruktivismen, med sitt syn på kunnskap som kontekstavhengig, konstruert og menneskeskapt, er det mer og mer vanlig å bevege seg mot en mer kritisk realistisk eller sosialrealistisk tenkemåte. Her vedkjenner man at det, til tross for at kunnskap er sosialt produsert og tilegnet i historiske kontekster i en verden med konkurrerende interesser og maktkamper, også finnes kontekstuavhengig og generell kunnskap og interesser som ikke er bundet til bestemte sosiale grupper (Hovdenak og Bø 2010). Dette vitenskapsteoretiske ståstedet deles også av Bernstein.



### 3.4 Pedagogisk identitet

Som vi har sett har Bernstein vært opptatt av både læringssyn og kunnskapssyn i skolen. I sitt siste teoribidrag legger han enda større vekt på læreplanens styring og kontroll, og hvilke kunnskaper som gis legitimitet gjennom denne (Bernstein 2000). I tilknytning til enhver reform skapes det som vi har sett et ideologisk spillerom, og ved hjelp av pedagogiske diskurser, konkretisert gjennom læreplanens kunnskapssyn og dominerende kunnskapskoder, hevder han det legges til rette for konstruksjon og utvikling av pedagogiske identiteter. Dette handler altså om den påvirkningen staten har på elevenes bevissthetsstrukturer, gjennom de utvalgte kunnskaper, verdier og interesser som fremmes i skolereformene. Hovdenak (2007) påpeker at pedagogisk identitet konstruert på makronivå, kan forstås som statsstyrt sosialisering. Man kan også se det som ulike formål eller funksjoner i skolen.

Bernstein (2000) utformet her de fire pedagogiske identitetene retrospektiv, prospektiv, markedsorientert og terapeutisk. Den retrospektive identiteten er kollektivistisk og sentralisert, og dreier seg om overføring av tradisjonelle verdier og nasjonale fortellinger (Hovdenak 2007). Dette kan vi se i sammenheng med R94s fastsatte lærestoff, en gitt mengde retrospektiv kunnskap definert fra sentralt hold, som alle er ment å tilegne seg. Den prospektive identiteten er også sentralisert, men mer individualistisk og fremtidig orientert. Her dreier det seg om fleksibilitet og endringsevne, og det å kunne forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer. Her kommer det økonomiske nytteperspektivet inn. Hva slags mennesker trenger samfunnet i fremtiden? Mens den retrospektive identiteten i hovedsak er rettet mot fortiden, har den prospektive altså et mer fremtidsrettet fokus. De to sistnevnte identitetene, markedsorientert og terapeutisk, er desentraliserte og derfor ikke underlagt nasjonale dominante diskurser på samme måte (ibid). Bernstein (2000) påpeker at det er nære forbindelser mellom den prospektive og den markedsorienterte posisjonen, ettersom begge blant annet har basis i økonomisk tenkning og er orientert mot den strategiske aktør. Likevel er førstnevnte sentralisert og sistnevnte desentralisert, og som Hovdenak og Riksaasen (2010) påpeker, står den desentraliserte markedsidentiteten svakt så lenge vi har et

sterkt offentlig utdanningssystem. I tillegg kan man hevde at den markedsorienterte identiteten er mer instrumentalistisk enn den prospektive. Den terapeutiske identiteten, eller ”omsorgsidentiteten” som Hovdenak (2007) omtaler den, legger vekt på å utvikle elevenes verdier, holdninger, motivasjon og følelser. Her er det fokus på elevenes kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale utvikling, og samfunnets behov og interesser er mindre fremtredende (Hovdenak og Riksaasen 2010). Denne identiteten kan man se i sammenheng med de innledende tankene rundt omsorg, elevsentring og progressivisme. Den kan skimtes i læreplanens generelle del og ”Prinsipper for opplæringa”, men er ellers i stor grad fraværende i reformene det her er snakk om.

Hvilken pedagogisk identitet som dominerer, kan man se i sammenheng med det dominerende synet på kunnskapsformer og kunnskapskoder i skolen. Som en samlebetegnelse kan man igjen benytte begrepet pedagogisk diskurs. Begrepet fanger opp kunnskapsmessige prioriteringer og føringer som legges på makro- og mikronivå, og avhengig av hvilke verdier og interesser som kommer til uttrykk i læreplanene, vil én av de pedagogiske identitetene som oftest være dominerende. Som vi har sett er det i dagens dominerende kunnskapssyn vanlig å snakke om humankapital, og begrepet vurderes som den viktigste enkeltfaktoren i et lands økonomiske yteevne. Dette signaliserer at det er den prospektive pedagogiske identiteten som dominerer fra statlig, sentralt hold, til tross for at bildet selvfølgelig er nyansert (ibid).

Men i hvilken grad harmonerer læreplanens dominante identitet og den gjeldende pedagogiske diskursen med de ønsker og behov unge mennesker har når det gjelder personlig utvikling og fremtidig identitetsorientering? Hvor stort er spennet mellom læreplanens makroperspektiv og individets mikroperspektiv? Dette skal vi se nærmere på i analysen av intervjuene denne oppgaven knytter seg til. Først vil jeg imidlertid legge frem de metodiske refleksjonene jeg har gjort meg i forbindelse med bearbeidelsen av det empiriske materialet.

# 4 METODISKE BETRAKTNINGER

## 4.1 Forskningsprosjektet KOID

Denne oppgaven knytter seg til forskningsprosjektet ”Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” (KOID). Prosjektet retter søkelyset mot ulike elevers opplevelse av skolen som kunnskapsprodusent og identitetsdanner, og er ledet av professor Sylvi Stenersen Hovdenak. I samarbeid med stipendiatene Anne Kristin Bø og Hanne Sæthren Mustafa, samlet hun våren 2007 inn data fra to ungdomsskoler og to videregående skoler i Oslo. Materialet er omfattende, og består av spørreundersøkelser, observasjoner og intervjuer med både elever og lærere. På den måten har de dratt nytte av både den kvalitative og den kvantitative tradisjonens sterke sider, og latt dem utfylle hverandre – noe som er en klar fordel i pedagogisk forskning (bl.a. Maxwell 1996). I ungdomsskolen samlet de inn data fra 10. klassetrinn og i videregående fra 3. klassetrinn. Dette var et bevisst valg, for å ta i meningene til elever som var i et avslutnings- og/eller overgangsstadie av utdanningsløpet. På begge trinn valgte de én skole fra vestkanten og én skole fra østkanten i Oslo-området. Dette med tanke på både representativitet og muligheten til å se på forskjeller mellom øst og vest. På de videregående skolene intervjuet de dessuten både elever fra yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning (allmenne, økonomiske og administrative fag), for å fange opp en så bred elevgruppe som mulig. Utvalget blir således et ikke-tilfeldig kvoteutvalg, hvor populasjonen er delt inn i undergrupper og hver undergruppe er tildelt en bestemt kvote av forsøkspersoner (Kleven 2002). Her er altså ikke personene trukket tilfeldig, men valgt ut med tanke på representativitet i forhold til utdanningsretning og bosted. Dette har den naturlige forklaringen effektivitet. Det var i hovedsak fagene norsk og religion, fag som begge er blant de felles allmenne fagene, prosjektets deltakere i utgangspunktet hadde ønsker om å studere. Sammen med ønsket om å finne skoler som tilbød både allmennfag og yrkesfag, ble dette kriteriet for å velge. I tillegg var de avhengige av at klassen hadde lærere som ville la dem observere i disse fagene, så da de fikk ja fra to skoler

som oppfylte begge kravene var det avgjort. Utvelgelsen gir imidlertid gode muligheter til skjønnsmessig vurdering og rasjonal argumentasjon (ibid).

Fordelene med å være tilknyttet et forskningsprosjekt og en prosjektgruppe er mange. For det første har jeg fått tilgang på prosjektets spennende og omfattende datamateriale. Selv om jeg måtte begrense meg til elevene fra allmennfaglig studieretning på videregående, er det et langt større materiale enn hva jeg ville fått til alene med en masteroppgave på kun et semester. Her kom jeg heller til dekket bord, med ferdig gjennomførte og transkriberte intervjuer. Av Kvaales (2001) syv metodestadier, var altså både tematisering, planlegging, intervjuing og transkribering allerede gjennomført da jeg kom inn. Jeg har derfor kun tatt del i de tre siste stadiene - analysering, verifisering og rapportering. Som vi skal se er det noen forskningsmessige utfordringer forbundet med det å komme inn såpass sent i en prosess, men det har likevel gitt meg større rom for å fordype meg i både teori og empiri enn om jeg skulle ha gjennomført undersøkelsene selv. I tillegg har vi hatt nyttige og inspirerende prosjektmøter, hvor det har vært anledning til å drøfte faglige problemstillinger, oppklare uklarheter og å få og gi tilbakemeldinger. Dette har vært en stor fordel, særlig fordi jeg kom inn etter datainnsamlingen, og ikke har hatt muligheten til å vurdere kroppsspråk, tonefall og andre nonverbale signaler i intervjusituasjonen. Konstruktive tilbakemeldinger fra andre, både i og utenfor fagfeltet, øker dessuten sannsynligheten for validitet i kvalitative undersøkelser (Maxwell 1996).

## **4.2 Elevene fra allmennfaglig studieretning i videregående skole**

Fra den allmennfaglige studieretningen, som jeg har forholdt meg til, var det gjennomført syv dybdeintervjuer fra skolen på vestkanten og åtte fra skolen på østkanten. Dette materialet er for lite til å stadfeste forskjeller mellom øst og vest, men det har likevel vært mulig å skimte

visse tendenser. Intervjuguiden bestod av spørsmål om ”livet på skolen generelt”, ”relasjoner til lærerne”, ”relasjoner til medelever”, ”klassemiljøet”, ”skolefag og kunnskapsformer”, ”læring og læringsstrategier”, ”identitet og rollemodeller” og ”framtid, håp og drømmer”. For min del har svarene som ble gitt under ”Livet på skolen generelt”, ”Skolefag og kunnskapsformer”, ”Læring og læringsstrategier” og ”Framtid, håp og drømmer” vært særlig interessante.

Selv om elevene ikke forholdt seg til programfagsinndelingen i K06, ser man klare tendenser til at de har valgt valgfag og studieretningsfag innenfor spesielle interesseområder. De syv elevene som ble intervjuet fra skolen på vestkanten i Oslo hadde alle valgt fag som omhandlet samfunnsfaglige temaer. Bortsett fra de obligatoriske og felles allmenne fagene, var de resterende timene fordelt på fag som rettslære og samfunnskunnskap. Ettersom samtlige hadde valgt bort realfag, mister vi muligens en viktig elevstemme her. Likevel er det fremdeles interessant å undersøke hva som gjør at de interesserer seg for det de gjør, hva de forbinder med kunnskap i skolen og hvilke kunnskapsformer de forventer å finne i skolen. Elevgruppen fra østkantskolen var derimot litt mer variert. I tillegg til de obligatoriske fagene, hadde de valgt blant annet spansk, engelsk, psykologi, samfunnskunnskap, data, kjemi, matte, biologi og fysikk. Disse forskjellene mellom elevgruppene gjør sammenlikning vanskelig. Det at de to elevgruppene har valgt så forskjelling, kan ha med både gruppekultur, tilhørighetsfølelse, interesser og trender å gjøre, men dette blir bare spekulasjoner. Uansett var det ikke bare valg av fag som gjør elevgruppen fra vestkanten mer homogen enn gruppen fra østkantskolen.

Elevene på vestkantskolen var i hovedsak etnisk norske<sup>7</sup> (seks av syv), ressurssterke<sup>8</sup>, skoleflinke og på relativt likt faglig prestasjons- og ambisjonsnivå. I tillegg kan valg av

---

<sup>7</sup> Her forholder jeg meg til SSBs definisjon av innvandrerpopulasjonen: Personer med to foreldre som er født utenlands. Inkluderer altså både første- og annengenerasjons innvandrere. (Gullestad 2002)

<sup>8</sup> ”En person som er godt utrustet økonomisk, evnemessig eller liknende” (Kunnskapsforlaget 2011).

samme valg- og studieretningsfag tyde på at de hadde relativt like interesser. Elevene på østkantskolen var derimot en mer blandet elevgruppe. Mange var minoritetsspråklige (seks av åtte), og det var stor forskjell på hvor godt de mestret både det norske språket og fagene. Skolens plassering og elevenes tilbakemeldinger gjør det naturlig å tro at mange kom fra familier med lavere sosioøkonomisk status, og det var relativt store forskjeller i elevenes ambisjonsnivå. Dette skal vi se flere eksempler på.

Likevel er det et viktig poeng at alle elevene det er snakk om i denne oppgaven har klart seg gjennom allmennfaglig studieretning på videregående skole. Selv om flere av østkantelevnene har lavere prestasjoner og ambisjoner enn sine medelever på vestkanten, er de altså likevel ikke blant de såkalte ”skoletaperne” fra frafallsstatistikken. Det dreier seg om, relativt sett, skoleflinke elever som frivillig har valgt en allmennfaglig studieretning, og som i tillegg har klart seg gjennom de tre årene. Oppgaven fanger dermed hverken opp elever som har valgt yrkesfaglig studieretning, elever som aldri begynte i videregående eller elevene som har falt fra underveis. Oppgavens budskap – formet av elevsitater og empirien som foreligger – gjelder dermed heller ikke disse elevene. Den viktige diskusjonen om frafall og tiltak mot dette, vil altså havne på siden av oppgaven. Her er det snakk om skoleflinke og fremtidsorienterte elevers syn på skolen, og funnenes gyldighet er kun overførbare til liknende elevgrupper. Disse skisserte forskjellene og likhetene mellom de intervjuede elevene er viktig å ha i bakhodet når vi nå skal se på validitet i kvalitativ metode. De vil også være av betydning når vi senere skal diskutere og analysere funn fra det empiriske materialet.

## **4.3 Kvalitativ metode**

Som nevnt har jeg i denne oppgaven konsentrert meg om det datamaterialet som er innhentet ved hjelp av kvalitativ metode, her intervju. I metodologien skiller dette seg fra den kvantitative tilnærmingen. Der den kvantitative handler om forklaring og tall, handler den

kvalitative mer om forståelse og tekst (Lund 2002). Forholdet mellom disse to tradisjonene var tidligere konfliktfylt, og har, som vi har sett, dominert på hver sin tid. Kvantitativ frem til rundt 1970, og kvalitativ frem til 2000. Nå ses de heller som komplementære med forskjellige styrker, og kombinasjonen er å foretrekke (Bruhn-Jensen 2002). Som nevnt har KOID benyttet begge metodene, med blant annet kvalitative intervjuer og kvantitative spørreundersøkelser. På denne måten får man inkludert det beste fra begge tradisjoner, noe som belyser problematikken langt bedre. Ettersom denne oppgaven kun konsentrerer seg om de kvalitative intervjuene, blir imidlertid en diskusjon rundt metode og validitet i kvalitativ forskning nødvendig.

### **4.3.1 En fortolkende, naturalistisk tilnærming til verden**

Denzin og Lincoln (2005, s. 3) definerer kvalitativ metode slik:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interview, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Det er altså snakk om en situert aktivitet som forklarer verden gjennom et sett fortolkende metoder. Disse metodene omformer verden til forskjellige typer representasjoner, som feltnotater, intervjuer, samtaler, fotografier, opptak eller notater. Denzin og Lincoln mener kvalitativ forskning på dette nivået er en fortolkende, naturalistisk tilnærming til verden. Her studerer man fenomenene i sine naturlige omgivelser, og forsøker å finne mening i dem, eller fortolke dem, ut fra de meningene mennesker legger i dem. Kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser, og forskers subjektivitet og nærhet er alltid en problemstilling. På den ene siden gir det tilgang på kunnskap som er vanskelig å få tak i gjennom andre innsamlingsmetoder, og som dessuten er av en dypere natur, men på den andre

siden blir forskerens tolkninger, forforståelse og kommuniserende evner et tema. I intervjuer som disse blir også forskeren et viktig instrument, ettersom man utnytter seg selv og sin fagkunnskap også i selve datainnsamlingssituasjonen. Dette har vært noe av det mest utfordrende for meg, ettersom jeg kom inn først etter at intervjuer og transkriberinger var gjennomført. Jeg har vært nødt til å forholde meg til de sporene som intervjuer har valgt å følge, selv om de har vært interessert i å finne ut andre ting enn det jeg selv har vært på jakt etter. Selv uten ansvar for hverken intervjuer eller transkriberinger, har jeg imidlertid måttet tenke mye på egen forforståelse og subjektivitet i analyseprosessen. Problemstillinger og hypoteser man har hatt før man gikk inn i empirien, skaper en slags trang til å tvinge dataene dit man vil, noe jeg har merket at kan føre ganske galt av sted. Dette har krevd en kritisk vurdering av funnene i flere runder, og jeg har sett meg nødt til å endre fokus og problemstilling flere ganger for å være lojal i forholdet til egne data.

#### **4.3.2 Intervju som forskningsmetode**

Begrepet ”intervju” kommer fra engelske ”inter view”, og kan defineres som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse (Kvale 2001). Vi bruker imidlertid betegnelsen om alt fra svært strukturerte intervjuer til det som nærmest kan kalles uformelle samtaler. Felles for alle er at man bruker en bestemt metode og spørreteknikk. Intervjuene det var lagt opp til i denne undersøkelsen kan plasseres et sted på skalaen mellom strukturert og ustrukturert, og var sånn sett halvstrukturerte. Forskerne hadde en intervjuguide, men beveget seg ofte vekk fra denne for å følge interessante elevutsagn. Dette utgjør selvfølgelig en risiko for at spørsmålene ikke blir stilt på samme måte til alle elevene, men jeg så flere steder at det var gunstig for å oppklare misforståelser.

Det å be folk om å gi opplysninger om seg selv, innebærer dessuten at man er avhengig av at de har tilstrekkelig selvinnsikt og vilje til å gi riktige svar (Kleven 2002). I en del tilfeller er det også et problem at man kan bli fristet til å gi svar som er mer sosialt akseptable enn den faktiske sannheten. Når elevene får spørsmål om hvordan de er som personer og hva de tenker



om forskjellige skolerelaterte temaer, kan man altså risikere at de svarer ut fra hvordan de skulle ønske de egentlig var og tenkte. I dette prosjektet erfarte de imidlertid at elevene tok intervjuene veldig alvorlig. Intervjuerne ga klar beskjed om at det ikke fantes noe eksakt svar, og elevene tenkte seg alltid godt om før de svarte. Det var også god sammenheng i svarene, noe som tyder på at de har vært så ærlige og oppriktige de har klart. Der det var tvetydighet, var elevene som regel bevisst på det selv. Dette kan, som Kvale (2001) påpeker, gjenspeile motsetninger i personens livsverden, og trenger derfor uansett ikke å være et tegn på uærlige svar.

Endring av syn eller meninger er også et aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet (ibid). Intervjuprosessen kan nemlig gi større innsikt og bevissthet, og intervjupersonen kan komme til å endre sine beskrivelser og tolkninger. I et av intervjuene møtte jeg et eksempel på dette i følgende dialog:

- Intervjuer: "Du krysset ut blant annet at du kanskje synes skolen var litt teoretisk framfor praktisk rettet [...], men det var kanskje mer der og da?"
- Elev: "Ja, kanskje det var der og da, jeg vet ikke jeg altså. Nei, jeg vet ikke jeg, egentlig."
- Intervjuer: "Det er ikke noe du tenker på sann til daglig? At du gjerne skulle hatt mer praktiske fag?"
- Elev: "Nei, egentlig ikke. Jeg synes det er greit nå, jeg."

I spørreskjemaet hadde altså denne eleven krysset av for at hun syntes skolen var for teoretisk, men da hun fikk spørsmål om skolens relevans og funksjon i intervjuet, ga hun uttrykk for at fagene var viktigst. Intervjuer merket tvetydigheten, og stilte derfor et oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i hva eleven egentlig mente. Dette er et godt eksempel på fordelene med kvalitativ metode, og støtter opp under nødvendigheten av metodetriangulering.

Den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon er et hovedtema hos Kvale. Han påpeker at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen dagligliv, fra den intervjuedes  *eget*  perspektiv. Her står

meningstolkning sentralt. Man ønsker å få frem en deskriptiv og nyansert beskrivelse av ulike sider ved personen, og utviser derfor åpenhet ovenfor nye og uventede fenomener. Dette bygger på en hermeneutisk forståelse. Her vektlegger man tolkerens forforståelse, og innretter seg mot forutsetningene for hvordan vi tolker, og hvilken kunnskap som henger sammen med vår forståelse (Gustavsson 2004). Hermeneutikere mener at de enkelte deler kun kan forstås relatert til helheten de inngår i, og at helheten på samme måte kun kan forstås ut i fra de ulike delene den består av. Man må derfor hele tiden søke å utvide sin forståelse gjennom å vurdere nye data i lys av teori og vår helhetsforståelse (Kleven 2002). Kleven understreker at selv om pedagogisk kunnskap alltid vil ha et begrenset gyldighetsområde, er det svært verdifullt for pedagogisk praksis. Han mener resultater bør ses som velbegrunnede hypoteser som praktikerne kan benytte i sin egen eksperimentering i praksisperioden, og at man på denne måten vil kunne bidra til en reflektert og forbedret praksis.

## 4.4 Validitet i kvalitativ metode

Utviklingen i pedagogisk forskning har de siste årene gått fra regning og statistikk til forståelse og forskningsmetode (Kleven 2002). Man har blitt mer og mer opptatt av *hva* testene egentlig måler, altså validiteten, og ikke bare hvor nøyaktig de måler det. I Cook og Campbells (1979) validitetssystem, som er et av de mest brukte, skilles det mellom fire typer validitet eller kvalitetskrav til bruk i kausale undersøkelser. *Statistisk* validitet, *indre* validitet, *begreps*validitet og *ytre* validitet. Hensikten er å avgjøre hvor god sammenheng det er mellom uavhengig og avhengig variabel, hvorvidt sammenhengen er kausal, om det er de relevante begrepene som måles og om det kan generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider (ibid). Det er imidlertid flere som mener disse validitetsbegrepene har sprunget ut av et positivistisk paradigme, og at de derfor hverken kan eller bør anvendes innenfor det mer naturalistiske paradigmet som pedagogikken er en del av. Et eksempel er Lincoln og Guba (2003), som har utviklet et eget validitetssystem, med de alternative begrepene ”troverdighet”,

”overførbarhet”, ”bekreftbarhet” og ”pålitelighet”. Dette for at det skal være mulig å snakke om validitet også i kvalitative undersøkelser.

Kleven (2008) påpeker imidlertid at det er slutningene som trekkes, og ikke metoden som er brukt, som avgjør hvilke typer validitet som er aktuelle. Han mener Cook og Campbells system har sine røtter i et postpositivistisk kritisk-realistisk perspektiv, en vitenskapsteoretisk posisjon som deles av mange kvalitative forskere (ibid). Fellesnevneren er det vitenskapsteoretiske ståstedet, her ontologisk realisme og epistemologisk relativisme. Forskere i denne posisjonen antar altså at det finnes en virkelighet, og ser dette som en betingelse for å drive forskning, men forstår samtidig at vår tilgang til denne virkeligheten er begrenset (Bruhn-Jensen 2002). Dette ståstedet kjenner vi igjen fra Bernsteins siste teoribidrag. Kleven (2008) understreker derfor at validitet, i både kvalitativ og kvantitativ metode, er en rasjonell diskusjon om alternative tolkninger, og at det dermed også er relevant i kvalitative undersøkelser som denne. Også Maxwell (1996) mener man kan snakke om validitet i kvalitativ forskning. Han påpeker at det aldri kan garanteres eller bevises, og derfor aldri må tas for gitt, men at man likevel kan gjøre mye for å sikre så god validitet som mulig. Jeg vil derfor kort diskutere de mest relevante validitetstypene i forhold til denne oppgavens slutninger og funn.

#### **4.4.1 Ytre validitet**

Likheten i tankegangen mellom kvalitativ og kvantitativ metode synes å være størst innenfor ytre validitet, og dette er også den mest relevante validitetstypen i denne oppgaven. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i, og i hvilken grad kan man overføre resultatene til andre personer og situasjoner? Som nevnt er disse elevene i den særstilling at de både har valgt og *fullført* allmennfaglig studieretning, hvilket gjør det naturlig å tro at de også er blant de mest skoleinteresserte elevene. I kvalitative undersøkelser er det aldri snakk om statistisk generalisering, heller ikke her. Likevel er det interessant å drøfte hvorvidt funnene kan overføres til andre kontekster. Maxwell (1996) er blant de som diskuterer dette, og fremhever

betydningen av *rike data*. Her handler det om å gi gode beskrivelser, detaljerte og komplette nok til å gi et helhetlig bilde. Dette likner, slik jeg ser det, Cronbachs (1975) påstand om at *grundige* (*''thick''*) *beskrivelser* av situasjoner er et viktig moment i vurderingen av funnenes overførbarhet. I empiri- og analysekapittelet vil jeg derfor være nøye med å underbygge interessante funn med sitater fra intervjuene. Cronbach argumenterer også for at man i utgangspunktet bør betrakte resultater som bundet til den kontekst hvor de er fremkommet, for så etterpå å studere det samme fenomenet i andre kontekster for å se om man finner samme resultat der. Dette er også mitt utgangspunkt når jeg diskuterer og presenterer funn, og antydde generaliseringer bør derfor leses som arbeidshypoteser fremfor konklusjoner.

#### **4.4.2 Indre validitet og begrepsvaliditet**

Indre validitet, eller kausalitet, er interessant i samme øyeblikk som man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler. Selv om det ikke er statistiske målinger med flere variabler i denne delen av prosjektet, vil jeg likevel diskutere mulige medvirkende årsaker for noen av funnene. Dette kan legitimeres ved å støtte seg til såkalt lokal kausalitet fremfor generell gyldighet (Lund 2002). Som Kleven (2008) påpeker, er det her opp til forskerens rasjonelle vurderinger. Han understreker at dette i kvalitative undersøkelser resulterer i mulige forklaringer fremfor beskrivelser, noe jeg har hatt i bakhodet gjennom hele prosessen. Likevel hevder Kleven at forskeren har bedre muligheter til å gjøre rasjonelle vurderinger av kausale forklaringer i kvalitative studier enn i kvantitative, noe jeg vil si meg enig i. Selv om jeg kom inn sent i prosessen, har det å lese dybdeintervjuene gitt meg et langt mer helhetlig bilde av respondentene enn jeg tror jeg ville fått av å lese av tallstatistikk og tabeller. Når det gjelder begrepsvaliditet er det i kvalitative studier vanlig å definere begrepene i ettertid under koding og analyse av data. Ettersom jeg ikke selv har foretatt intervjuene det her er snakk om, vil jeg bli nødt til å ta i bruk en skjønsmessig vurdering av elevenes forståelse av og forhold til de relevante begrepene. Det at det er intervjuer med mulighet for oppklaring av uklarheter, gjør det mindre risikofyllt. Likevel er det alltid en sjanse for at man ikke har klart å måle det man har ønsket.

#### 4.4.3 Trusler mot validitet i kvalitativ metode

Maxwell (1996) trekker frem forskerens "bias" og reaktivitet som to viktige trusler i forhold til validitet i kvalitativ metode. Førstnevnte dreier seg, som vi har vært inne på, om forskerens eksisterende teorier, verdier og forforståelse – altså de forutinntatte synspunktene. Maxwell mener forskeren vil forholde seg annerledes til data som samsvarer med disse, enn de som ikke gjør det, og at dette naturlig nok er en viktig trussel mot validiteten. Ved å eksplisitt forklare og beskrive bevisste antagelser, samt hvordan man vil forsøke å hankses med disse, kan man imidlertid dempe "biasens" betydning. Som nevnt har jeg merket at det å tviholde på egen "bias" har vært en utfordring, og jeg har endret fokus og problemstilling underveis i oppgaven. Likevel er jeg klar over at det nok ligger mye eksisterende verdi- og tankesett til grunn for poenger i analysen, hvilket jeg vil forsøke å være så åpen om som mulig. Maxwell anbefaler også å kontinuerlig søke alternative forklaringer og uoverensstemmelse i funnene. På denne måten tvinger man seg selv til ikke å ignorere eller overse funn som ikke passer inn med antakelser og egne konklusjoner.

Den andre trusselen, reaktivitet, handler om forskerens innvirkning på intervjupersonene. Dette er, som Maxwell påpeker, uunngåelig i kvalitativ forskning. Likevel kan man forsøke å dempe også dette, ved for eksempel å unngå ledende spørsmål. Ved å prøve å forstå hvordan og hvorfor man har innvirkning på den intervjuede, kan dette dessuten snus til noe produktivt. I forhold til dette har imidlertid intervjuene fremstått både åpne og ryddige. Maxwell (ibid) anbefaler også en såkalt medlemssjekk, altså å få intervjuobjektene til selv å gi tilbakemelding på materiale og konklusjoner. Dette har vært vanskelig å få til i denne undersøkelsen, blant annet fordi det er såpass lang tid siden intervjuene ble gjennomført. Likevel har jeg, gjennom gode og detaljerte transkriberinger, hatt mulighet til å gå grundig gjennom datamaterialet flere ganger. Til sist anbefaler Maxwell kvasi-statistikk og sammenlikning. Førstnevnte handler om å forsøke å gruppere ulike svar og tolkninger, slik at man blir i bedre stand til å vurdere bevismengden. Dette har fått en sentral plass i mitt analysearbeid. Det siste punktet, sammenlikning, dreier seg om å sammenlikne med liknende undersøkelser, enten foretatt av andre eller en selv. Også her har jeg hatt god nytte av prosjektgruppen, og funnene i de øvrige delene av prosjektet. Vi har sett at det er mye som samsvarer mellom funnene i denne

undersøkelsen og de øvrige delene, og jeg vil vise til de andre rapportene og artiklene som har kommet ut av vårt prosjekt der jeg ser det passer.

## **5 ELEVPERSPEKTIVET – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV EMPIRI**

Som nevnt har det vært mange overraskende og interessante funn i dette materialet. Elevene har vært langt mer positive til skolen enn jeg hadde forestilt meg, og de fleste er svært opptatt av å få gode resultater. Som vist i metodekapittelet er statistisk generalisering umulig i kvalitativ forskning, men det er heller ikke hensikten. Selv om funnenes gyldighet begrenser seg til den aktuelle konteksten, forteller de oss likevel noe om hva elever på allmennfaglig studieretning forventer å få ut av utdanningen sin. Elevene som her er intervjuet, gir alle et klart uttrykk for at de synes skolen er viktig, og at det er gøy å lære. Dette er det grunn til å ta på alvor. Ikke overraskende spiller læreren en vesentlig rolle, men de fleste er likevel positive til både skolens innhold og den pedagogiske koden de mener å finne her. Mulighetene den videregående opplæringen gir elevene for senere utdanning og jobb ser imidlertid ut til å være en av de mest betydningsfulle faktorene i dette bildet. I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra empirien, og benytte disse i en diskusjon av forholdet mellom vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs i skolen. Bernsteins klassifisering, innramming, kolleksjonskode og integrasjonskode vil være sentrale analysebegreper. Avslutningsvis vil jeg relatere hans tanker om pedagogisk identitet til den gjeldende elevgruppen, og forsøke å vurdere hvorvidt det er sammenfall mellom samfunnsmessige og individuelle ønsker, behov, verdier og interesser.

### **5.1 Skolens kunnskapsformer**

Som vi har sett mener Bernstein det kan være problematisk å rekontekstualisere den horisontale diskursen i skolen. Dette fordi man møter skolen med forskjellige individuelle repertoarer, og fordi man vil kunne risikere å bli værende der man allerede er i den faglige utviklingen. I tillegg hevder han at budskapet kan oppleves svært uklart, fordi tid, rom, relevans og relasjoner er endret i løpet av overføringen. I norsk pedagogikk, har imidlertid tanken om å inkludere hverdagskunnskapen i skolen stått sterkt. Tanken var særlig gjeldende på 60- og 70-tallet, men er et sentralt poeng i utdanningspolitikken også i dag. Dette henger i stor grad sammen med den nevnte dominansen av et konstruktivistisk vitenskapssyn fra 1970 frem til 2000. Her snakket man om elevsentrerte metoder, progressivisme og å bygge på elevenes tidligere erfaringer, og var svært kritiske til en såkalt livsfjern og allmennteoretisk skole (Solstad 1978, Høgmo, Tiller og Solstad 1981 etc.). Kritikerne mente blant annet at en slik skole fungerte som et fremmedelement i lokalsamfunnet, og at den bidro til å utdanne elevene vekk fra sitt lokale miljø.

Grunnskolereformen M87<sup>9</sup> hadde, i tråd med dette, åpnet for lokal tilpasning av lærestoffet og en undervisning tilpasset elevenes hverdag og nærmiljø (Engelsen 2002), men som nevnt snudde disse strømmingene før utformingen av 90-tallsreformene som elevene i denne undersøkelsen fulgte. Man ble redd de mange lokale avgjørelsene kunne føre til store problemer hvis elevene flyttet på seg (ibid), og så det som en trussel mot målet om likeverdig utdanning for alle. Med fastsatt lærestoff i alle fag og lite handlingsrom og metodefrihet for lærerne, kan man, med Bernsteins terminologi, som nevnt si at R94 kjennetegnes av en kolleksjonsorientert pedagogisk kode (Hovdenak 2007). Likevel er synet på læreren som veileder og den store vektleggingen av prosjektarbeid som pedagogisk metode, mer integrasjonsorientert. Som nevnt tidligere er det grunn til å se på de to kodene som ytterkanter på en skala, noe vi ser eksempel på her. Kunnskapen ble sett som relativt gitt, og man flyttet fokus til hvordan man kunne organisere skolen slike at alle så langt som mulig fikk ta del i den felles kunnskapen (Engelsen 2002). R94 blir likevel et klassisk eksempel på hva Bernstein mente med at gyldig kunnskap i skolen, samt overføringen av denne, avhenger av samfunnets maktforhold. Han mente, i likhet med Gudmund Hernes, at en likeverdig opplæring for alle var et viktig mål, men at det å enes om et sentralt definert pensuminnhold

---

<sup>9</sup> Mønsterplanen fra 1987



som var det riktige eller beste for *alle* elever, kun ville føre oss enda lengre unna målet (Bernstein 2000). Derimot ønsket han større fokus på kunnskap som pekte fremover heller enn bakover i tid, og presiserte viktigheten av å styre unna kunnskap som favoriserte *noen* fremfor andre og *noe* fremfor annet. Hernes' læreplaner for fag, representerer nettopp det Bernstein frykter med sterk klassifisering; en mengde retrospektivt lærestoff med begrenset overføringsverdi inn i fremtiden, som noen har valgt ut som allmenngyldig (ibid).

### 5.1.1 En vertikal kunnskapsdiskurs i fokus

Det er derfor interessant å se at det, i tråd med både Hernes og Bernsteins ønsker, er nettopp den vertikale kunnskapsdiskursen elevene forventer å finne i skolen. Segmenterte kompetanser fra den horisontale diskursen ser det altså ut til at de får andre steder, skolen oppfattes som et sted å lære fag. Det er imidlertid fagene med horisontal struktur som får mest oppmerksomhet i dette materialet, altså fagene Bernstein påpeker at står i fare for å være retrospektive med begrenset overføringsverdi. Dette skyldes selvfølgelig at en stor andel av elevene har valgt samfunnsfaglige valgfag, men mye av grunnen ligger sannsynligvis også i skolereformens pedagogiske kode. Med et fastsatt lærestoff og sterke føringer fra nasjonalt hold, ser også elevene på skolens viktigste oppgave som overføring av allmennkunnskap og nasjonale og internasjonale fortellinger. De er i alle fall klare over at det er dette som kreves for å få de gode karakterene de sikter etter. Diskusjoner, prosjektarbeid og prat om andre ting oppleves derfor som ødeleggende, ettersom det hindrer dem i å lære *"det som det er meningen at de skal lære"*. En gutt på østkantskolen sier det på denne måten: *"Ja, på skolen burde det være mer at du lærer deg teorien og kanskje jobber med noen småoppgaver, slik at du får det inn. Det mer sånn dypere forståelsen, det burde skje gjennom jobb."* De oppfatter altså en sterk klassifisering mellom skole og arbeidsliv, og ser ut til å opprettholde det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis.

Nok en gang må det presiseres at det her er snakk om faglig sterke elever som allerede har valgt allmennfaglig studieretning, men det er likevel svært få som trekker frem andre ting enn

fag som viktig læring i skolen. Kunnskap i skolen assosieres automatisk med det faglige. Mange mener riktignok at skolen gjør dem i bedre stand til å samtale og diskutere med andre, men her er det faginnholdet de fleste tillegger verdi. Gjennom skolen tilegner de seg kunnskap man får bruk for i diskusjoner og samtale med voksne. Riktignok er det en som sier: *”Man lærer jo ikke bare det man lærer i fagene heller. Vi lærer jo andre ting også. For vi hadde vært ganske sånn sosialt tilbakestående hvis vi ikke hadde hatt en skole å gå til.”* Her påpekes det at skolen også er viktig for sosialisering og den sosiale læringen, men dette er det svært få som uttrykker eksplisitt. Det er selvfølgelig naturlig å tro at alle hadde vært enige i dette dersom de ble spurt, men ettersom spørsmålet ikke ble stilt, kom det heller ikke frem. Den sosiale biten blir derfor kun omtalt som en bonus, og som en grunn til at de trives på skolen mens de lærer fag. En annen forteller imidlertid at hun har mange venninner utenfor skolen, og at det viktigste for henne derfor er fagene. *”Hva jeg liker best ved skolen ja...jeg tror kanskje jeg må si at det er det at jeg lærer noe. Det sosiale er jo veldig greit, men jeg er jo litt sånn, jeg har venner på siden som ikke går her på skolen, det er liksom mine venner i fritiden. Liker å lære, lærer noe nytt hver dag.”* På spørsmål om hva hun hadde mistet uten videregående skole svarer hun *”Faglig kunnskap, det er det jeg ser.”* Dette er helt i tråd med Bernstein syn på skolen og den formelle utdanningens unike betydning når det gjelder å tilegne seg kunnskap fra den vertikale diskursen.

### 5.1.2 Elevene vil ha fasiten

I tillegg til at læring i skolen helt tydelig assosieres med tilegnelse av skolefag, er mange av elevene også opptatt av at skolen skal gi dem fasiten. En svarer følgende på hvorfor han ikke liker faget religion, etikk og livssyn: *”Religion er, det finnes ikke noe definitivt svar. [...] Det er ingen som kan bevise at du har feil svar eller rett svar. Man kan jo ikke lære det, kun diskutere.”* En annen er av samme oppfatning: *”Jeg synes på en måte det er interessant det konkret vi lærer, men så blir det liksom så voldsomt sånn filosofisk da, på en måte. Veldig sånn egne tanker, og, ja, så jeg liker det egentlig, sånn det vi lærer der. [...] Jeg synes det er greit å lære noe konkret om de forskjellige religionene, og vite om dem, men så er det mer sånn...alle forskjellige tankeganger, og sånn menneskesyn, og alt det der – det liker jeg ikke*

*så godt.*” De gir altså uttrykk for at det å diskutere og se ting fra flere sider blir for synsete, og at de heller vil ha fasiten presentert. Hvordan kommer vi tilbake til senere. Det interessante her er imidlertid at de forventer å få en fasit eller sannhet presentert, uavhengig av om det de lærer har hierarkisk eller horisontal struktur. Som nevnt, mener Bernstein at kunnskap med horisontal struktur velges ut fra ideologi, ettersom det er umulig å velge rasjonelt ut fra hva som er fagets sannheter. Dette er sannsynligvis også det læreren forsøker å vise, ved å sette i gang diskusjoner for å belyse flere sider av den aktuelle problematikken. Problemet er bare at elevene evalueres i forhold til hva de har tilegnet seg av pensum, og ikke hvordan de resonnerer eller formulerer seg muntlig, ettersom det er denne pedagogiske koden reformen vektlegger. Her ser vi igjen Parsons tradisjonelle skole. Elevenes tilbakemeldinger tyder på at de er vant til å få presentert en mengde stoff de må lære seg, og at de vurderes etter tradisjonelt syn på kunnskapsmåling, hvor pugging og utenatlæring vektlegges.

### **5.1.3 Forskjellig kunnskap i hjem og skole**

Det at elevene forbinder kunnskap i skolen med fag, og er opptatt av å lære mest mulig, er veldig interessant sett i sammenheng med deres syn på forholdet mellom kunnskap i skolen og kunnskap i hjemmet. På spørsmålet om det de har med seg fra foreldrene sine er til nytte i skolen, var nemlig et av de typiske svarene *”Mener du høflighet og sånn?”*. De fleste elevene assosierer læring av normer, regler, skikk og bruk med hjemmet, og læring av fag og kunnskap med skolen. De forteller at foreldrene har gitt dem samvittighet, et positivt syn på skolen og et verdisett, og hvis det er noe de har fått med seg fra hjemmet inn i skolen, så er det dette. Det er altså tydelig at de kun anser de formelle undervisningssituasjonene som læringsarenaer, og at de har reflektert lite over hvor stor innvirkning familien man vokser opp i har på hvem man blir og hva man sitter igjen med. Samtalene i hjemmet ses ikke på som noe man lærer av, men som noe man kan delta i etter å ha lært tilstrekkelig i skolen. På samme måten ser de på nyheter og avisreportasjer som morsomme hvis de kjenner igjen det de har lært på skolen, heller enn som kanaler for ny læring. De forventer altså å få presentert noe annet i skolen enn hjemme, noe som tyder på sterk klassifisering også her.

Dette underbygger også Bernsteins (2000) syn om at den progressivistiske tankegangen om å trekke elevenes hverdagskunnskap inn i skolen, ofte kan skape større forvirring enn læring. Elevene forventer et skille mellom de to formene, og de ønsker at skolen skal representere noe nytt og annet som de ikke får andre steder. Særlig blant elevene i østkantklassen er det dessuten grunn til å tro at elevene møter skolen med relativt forskjellige individuelle repertoarer, og at det å inkludere den horisontale diskursen derfor vil by på store utfordringer. De forskjellige forståelseshorisontene vil bli for mange, og eventuelle forsøk vil kunne resultere i å bygge på en antatt bakgrunnskunnskap som i virkeligheten er langt fra elevenes faktiske repertoar. I tillegg kan det føre til at noen elever stigmatiseres og blir tilskrevet en negativ identitet (Hovdenak og Bø 2010). De kjenner ikke igjen det lærerne trekker inn som eksempler fra hverdagen, og får problemer med å forstå hva som etterspørres. I verste fall kan det også skape en følelse av at egne erfaringer og egen hverdagskunnskap ikke er den riktige, noe som kan få negative konsekvenser for elevenes identitetsfølelse og selvbylde. Skulle man imidlertid greie å møte hver enkelt elev med det de kjenner fra hjem og eget miljø, vil det dessuten kunne resultere i at eleven blir værende der den er.

#### **5.1.4 Må den horisontale diskursen holdes helt utenfor skolen?**

Bernstein (2000) stilte seg altså spørrende til om det å inkludere den horisontale diskursen i skolen ville føre til bedre læringsutbytte, noe vi har sett at elevene sier seg enige i. Dette var imidlertid i hovedsak snakk om elementer fra elevenes individuelle repertoar. Som nevnt består den horisontale diskursen også av lokalt reservoar, altså et sett med strategier som elevene har felles, og dette kan det være langt mer hensiktsmessig å inkludere i skolen. Det er selvfølgelig en risiko forbundet med at læreren må kjenne til hva som er felles, men dersom man finner lokal kunnskap som man er sikker på at alle kjenner, vil det kunne ha gunstige effekter på elevenes læring. På denne måten henger man ikke ut noen, man skaper samhold, man får frem det som er mest relevant, ettersom det er kjent for alle. Wortham (2006) mener også at man bør benytte seg av elevgruppens lokale reservoar, og at det å reflektere kunnskaper som er lokalt allmenne og gjenkjennende vil føre til økt motivasjon hos elevene.

I dette prosjektets intervjuer fra ungdomsskolen fant Bø og Hovdenak (2011) flere eksempler som underbygget dette synet. Elevene etterspurte kunnskaper som var forankret i en vertikal kunnskapsdiskurs, men som også kunne relateres til den horisontale kunnskapsdiskursens lokale reservoar. Dette kommer ikke like tydelig frem i mine funn, hvor det som nevnt legges et veldig stort fokus på den vertikale diskursen. Trolig skyldes dette både aldersforskjell og en større interesse for allmennfaglige studier. Likevel kan noen sitater tyde på at lokal og gjenkjennelig kunnskap er ønsket også i gruppen fra videregående, noe følgende elevsitat fra vestkantsskolen er et eksempel på:

”Det eneste som kan være litt interessant er hvis vi har, for eksempel islam, også har vi om terrorisme og sånn kanskje. Det er det eneste. Men ellers så, da blir det så gammelt og upersonlig og liksom ikke så veldig interessant egentlig, det er ikke så aktuelt for meg... [...] Men sånn for eksempel, hinduismen er så fjernt for meg at jeg ikke aner hva det er engang, nesten...”

Ettersom det nesten bare er etnisk norske elever på denne skolen, samt få minoriteter i nærmiljøet, blir religionslære fjernt og ”upersonlig” for elevene. De forteller at de kjenner få, hvis noen, minoriteter, og har helt tydelig problemer med å se relevansen av det de lærer i religionsfaget. I den flerkulturelle elevgruppen på østkanten, synes derimot de fleste religionsfaget er viktig og spennende. Dette til tross for de mange forskjellige nasjonalitetene og livssynene i klassen. De ser altså på kulturelt mangfold som en del av klassens og nærmiljøets lokale reservoar, selv om de andre elevenes forskjellige religioner og livssyn i utgangspunktet ikke er en del av eget individuelle repertoar. Alle kjenner det likevel igjen, og klassen samles om noe felles. Også dette samsvarer med funn fra øvrige deler av prosjektet. I intervjuene fra ungdomsskolen på østkanten, fant for eksempel Bø og Hovdenak (2011b) at elevene mente kunnskap om hverandres kulturelle og religiøse bakgrunn var et nødvendig grunnlag for kommunikasjon, samhandling og utvikling av sosiale relasjoner og sosiale nettverk i hverdagen.

Som Bernstein (2000) påpeker, vil det i lokalmiljøer med tette relasjoner mellom mennesker utvikles et større reservoar av felles lokale kunnskaper og strategier enn der mellommenneskelige relasjoner står svakere. Disse tette relasjonene er imidlertid ingen selvfølge i dagens vestlige kultur, som kjennetegnes av individualisme, globalisering og få

kryssrelasjoner (f.eks. Giddens 2002). Skal man dra nytte av det lokale reservoaret i skolen, er det derfor viktig med en samlende lærer og et godt og nært klassemiljø. En elev fra vestkantskolen beskriver lærerens rolle i forhold til bruk av lokalt reservoar på følgende måte:

”Hun er liksom etablert, men allikevel så er hun veldig ungdommelig og er på en måte samme nivå som oss når vi prater sammen og sånn. Hun skjønner hva vi mener, og er ikke så veldig trangsynt, hun er liksom åpen for våre meninger også. Og ja...forklarer ting på en god måte og litt sånn, tar eksempler fra hverdagen som vi skjønner, ikke bare sånne gamle læremåter som vi ikke skjønner.”

Her ser vi et tydelig ønske om referanser fra ungdommens hverdag i undervisningen. Det ser altså ut som elevene synes dette er oppklarende og positivt, så lenge det gjøres på en god måte.

### **5.1.5 Forholdet mellom horisontal diskurs og horisontal struktur**

Som nevnt påpekte Bernstein (2000) at det er flere likheter mellom den vertikale diskursens horisontale struktur og den horisontale diskursen. Begge kunnskapsformene er horisontale, serielle og segmenterte, og begge står i fare for å bli utdaterte ved dannelsen av ny kunnskap. Til tross for denne mulige flyktigheten, er begge formene avgjørende for å mestre og hankses med problemstillinger her og nå. I tillegg kan de være avgjørende som utgangspunkt i dannelsen av ny kunnskap. Som Bernstein poengterer, er den største svakheten til kunnskapsformer med horisontal struktur at de står i fare for å utdateres og at de er beskrevet ut fra ett perspektiv fremfor andre mulige. Dette betyr imidlertid ikke at han avfeier formens relevans, han understreker bare behovet for stadig modernisering og omdefinering av innhold og begreper. Som vi har sett har en stor del av elevgruppen valgt samfunnsfaglig spesialisering, og dette begrunner mange med relevans til faktiske problemstillinger i hverdagen. En forteller for eksempel at han liker samfunnskunnskap fordi de lærer ting de kjenner til og vet noe om fra før. Han sier han skulle ønske at de lærte mer om dagsaktuelle ting i andre fag også, og hevder de nå *”bare lærer om ting som skjedde før de ble født”*. Her ser vi helt tydelig hva Bernstein mener med behovet for modernisering av de vitenskapelige fagene med horisontal struktur. Elevene mister interessen for faget hvis de ikke ser noen

relevans i å kunne det, ellers hvis det ikke har noen sammenheng med den virkeligheten elevene kjenner til.

Det samfunnsvitenskapelige faget ”rettslære” trekkes også av mange frem som relevant. Dette er særlig tydelig hos elevgruppen fra vestkantskolen, noe det er naturlig å se i sammenheng med valgfagsretning og den nevnte lysten til å studere blant annet rettsvitenskap (jus). Likevel forklarer de interessen for faget med relevans og bruksverdi i egen hverdag. Her forteller de for eksempel at faget har vært anvendt i forbindelse med kontraktskriving på russebussen. De mener faget hjelper dem å håndtere ”*problemer som måtte oppstå i hverdagen*”, og føler kunnskapen vil komme godt med videre i livet. Det ser altså ut som at de ønsker at skolen skal gi dem den generaliserbare, kontekstuavhengige kunnskapen, men at kunnskapsutviklingen likevel skal foregå i en slags vekselvirkning mellom horisontal og vertikal diskurs. De vil se relevansen av det de lærer, og setter pris på kunnskap som er anvendelig i andre kontekster enn skolen.

### **5.1.6 Grunnleggende ferdigheter – en selvfølge**

Fokuset på de grunnleggende ferdighetene, kom som nevnt ikke før K06. Dette var imidlertid et resultat av den nye vissheten om at mange elever i praksis begynte i videregående opplæring med mangelfulle kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen. I St.meld. nr. 16 (2006-2007), ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, presiseres det at dette særlig gjelder elever som ikke har kommet inn i gode læringsprosesser i grunnskolen, og elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har kommet sent inn i opplæringsløpet på grunnskolenivå. Som vi senere skal se, er det svært interessante funn i materialet på dette punktet. Til tross for et generelt svært lite fokus på grunnleggende ferdigheter blant elevene, er det nemlig noen få unntak i den intervjuede elevgruppen fra østkantskolen.

Det generelle bildet gir imidlertid inntrykk av at elevene bryr seg lite om både å lære, forbedre og praktisere de grunnleggende ferdighetene. De er altså langt mer opptatt av det de ser som faktisk kunnskap fremfor praktiske ferdigheter. To årsaker utpeker seg som viktige. For det første ble ikke de grunnleggende ferdighetene et fokusområde før K06, og for det andre er det, selv med dette som satsningsfelt, størst fokus i grunnskolen. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *”Kvalitet i skolen”* presiseres det for eksempel at alle som går ut av grunnskolen skal mestre grunnleggende ferdigheter, samt at alle som er i stand til det skal gjennomføre videregående opplæring enten med full kompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Det er likevel interessant at nesten ingen etterlyser den kunnskapsformen som grunnleggende ferdigheter representerer. Trolig ser de det som en selvfølge og noe de allerede behersker godt, hvilket sannsynligvis også stemmer. Riktignok er det én som trekker frem kunnskap man trenger uansett hva man gjør, og sier hun ikke kan tenke seg en jobb hvor det ikke er en fordel å kunne skrive godt, men dette var ment som et argument for hvorfor utdanningsløpet i sin helhet har vært viktig for henne.

### **5.1.7 Allmennkunnskap verdifullt i seg selv**

Spørsmålet er som nevnt, om ikke den pedagogiske koden i R94 må ta deler av skylden for hvorfor elevene svarer som de gjør. Det foreligger et sentralt fastsatt lærestoff som de er ment å tilegne seg, som også utgjør grunnlaget for vurdering og evaluering. Dette gjør det helt naturlig at elevene fokuserer på faginnhold og pensum. Likevel kommer det også frem at elevene liker å lære, og at det beste med skolen er at de lærer noe nytt hele tiden. Det ser altså ut til at skolen tilfører et unikt bidrag til de unges liv, og at kunnskapen derfor også har en egenverdi. Mange begrunner dette med at det de lærer i skolen gir dem innpass i nye sosiale situasjoner. De merker som nevnt at utdanningen har gjort dem i stand til å delta i flere diskusjoner og samtaler enn før, og de mener de ville følt seg dumme hvis de ikke kjente allmennkunnskapen. En forteller at selv om han *”ikke går og prater om mattestykker og sånn til vanlig”*, så føler han at kunnskapen kommer til nytte i sosiale settinger. Han eksemplifiserer med quiz eller samtaler i vennegjengen. *”Og hvis man begynner å snakke om for eksempel historie, er det jo kjedelig å være helt blank der. Å vite sånn grunnleggende der*



*er viktig, føler jeg i hvert fall*”. Dette er veldig interessant sett i sammenheng med Bernsteins syn på kunnskapskodene. Eleven trekker frem fagene som gir han noe å snakke om og som relateres til samfunnet, altså fag med en horisontal struktur. Han reflekterer ikke, som Bernstein, over hvor vanskelig den retrospektive kunnskapen er å anvende i fremtidige problemstillinger, men presiserer det å kunne ting i seg selv er viktig for hans identitetsutvikling og selvforståelse. En annen underbygger dette med utsagnet *”Jeg synes egentlig du burde kunne alle fag, jeg. Det er viktig ikke bare sånn studiemessig”*. Det later altså til å være en felles forståelse om at kunnskap og kulturell kapital gir status, og at det er viktig og korrekt å vite ting om samfunnet rundt seg. Dette skal vi senere se at er interessant i forbindelse med de pedagogiske identitetene og spørsmålet om hvorvidt elevenes forventninger sammenfaller med samfunnets interesser. Først skal vi imidlertid se nærmere på elevenes syn på pedagogisk kode, her i hovedsak på pedagogikknivå.

## **5.2 Pedagogisk kode - hva foretrekker elevene?**

Den pedagogiske koden gjør seg, som vi har sett, gjeldende på de tre nivåene læreplan, pedagogikk og evaluering. Disse henger naturligvis sammen. I denne delen vil hovedvekten imidlertid legges på pedagogikknivå, ettersom det er mikroprosessene i klasseromskonteksten elevene har noen forutsetning for å gi tilbakemelding på. Likevel er det mulig å antyde hvilke deler av elevenes syn som har direkte eller indirekte sammenheng med enten læreplanen eller evalueringskriteriene. Selv om elevene er generelt fornøyde med både skolen og det de lærer her, er det likevel helt tydelig at måten fagene legges frem på av lærer er avgjørende for både innsats, trivsel og hvorvidt elevene vurderer fagene som relevante. De fagene de er negative til, begrunner de nemlig med lærerens manglende evne til å presentere stoffet. Faget oppleves som viktig, det går bare ikke an å lære det av den læreren de har. Dette er særlig tydelig i svarene til elevene på vestkanten, som alle har valgt de samme fagene og dermed også har de samme lærerne. Her er det særlig to fag som utpeker seg; norsk og nyere historie. Samtlige forteller at de liker disse to fagene, og alle mener det skyldes lærerne.

### 5.2.1 Entusiasme skyldes læreren

En elev fikk se listen hvor han hadde rangert fagene etter hvilke han likte best, og utbrøt at den var helt i tråd med hvilke lærere han likte best. Han la imidlertid til at rettslære skilte seg ut, for det syntes han var vanskelig selv om han likte læreren. En annen beskrev en god lærer på følgende måte: *”En lærer som kan legge fram pensum på en slik måte at elevene synes det er gøy å høre på, selv om det kanskje ikke er det temaet man er mest glad i. Og som får faget til å virke morsomt da. Fysikk er jo kjent for å være veldig...”* En forteller også at han egentlig liker matte veldig godt, men at han mislikte læreren så mye at han valgte å spesialisere seg innenfor samfunnsfag i stedet. Nå angret han på valget, fordi det er matematikk og realfag han trenger til de jobbene han vil ha. Eksempelene er mange. En annen sier *”Hvis det er en engasjert lærer, føler man at faget er viktigere. Har mye å si om læreren klarer å lære det bort, er lett å gi opp.”*, og en tredje: *”I første klasse likte jeg læreren veldig godt, og så byttet vi lærer i andreklasse som jeg syntes var veldig kjedelig. Da likte jeg ikke norsk. Det er læreravhengig. Og så får vi læreren nå, og hun er kjempeflink [...]”*

Disse funnene er helt i tråd med rapporten om lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole, utgitt av Dansk Clearinghouse (2008) for Kunnskapsdepartementet i Oslo. Her konkluderte de med at ”den gode læreren” med klasseledelseskompetanse, relasjonskompetanse og didaktisk kompetanse var den mest betydningsfulle variabelen for elevenes læring. Bø og Hovdenak (2011b) fant det samme i dette prosjektets datamateriale fra ungdomsskolen. Her ga elevene et klart uttrykk for at de ønsket både faglig og sosial støtte fra læreren, og at en god relasjon var avgjørende for elevenes holdninger til faget. Ung i Norge-undersøkelsene underbygger også dette funnet (bl.a. Øia 2011). Læreren er altså en avgjørende faktor for elevenes læring. Selv om datamaterialet inneholdt en rekke adjektiver som beskriver elevenes syn på en god lærer, er det særlig to forhold jeg vil trekke frem. Verdien av struktur og behovet for en asymmetrisk relasjon.

## 5.2.2 Verdien av struktur

Ifølge Bernsteins tidlige kodeteori var det elever med begrenset kode som ville ha størst behov for sterk innramming og klassifisering i klasseromskonteksten (Bernstein 1973). Han mente nemlig at mens middelklassebarn hadde en mer kontekstuavhengig og abstrakt tenkemåte, hadde arbeiderklassebarn en kontekstavhengig og konkret tenkning. Disse elevene trengte derfor tydelig styring og klasseledelse. De trengte konkrete oppgaver hvor det ikke var noen tvil om hva som skulle gjøres og hva som krevdes, og de trengte klare skiller mellom fagene. Elever med utvidet kode ville derimot dra større nytte av integrasjonskode, med svak klassifisering og innramming. Dette fordi de her får rom til å reflektere over kunnskapen, samt utvikle nye prinsipper og kombinasjoner, og bygge opp sin egen forståelse.

I den grad det er relevant å snakke om den begrensede og utvidede koden til henholdsvis arbeiderklasse- og middelklassebarn i vår tid og vårt samfunn, er det grunn til å tro at elevgruppen det her er snakk om i stor grad er representanter for hva Bernstein refererte til som utvidet kode. Likevel gir de uttrykk for at de vil ha klare skiller mellom kategoriene, både innad og mellom de forskjellige skolefagene. De forventer et klart definert innhold, og ønsker tydelig klasseledelse. En elev sier følgende: *"Jeg liker instruert foredrag med bilder, power point. En lærer som er flink til å snakke [...], uten å komme inn på noe helt annet. Jeg savner den følelsen man har når man studerer."* Intervjuer spør om hun lærer like bra når hun leser på egenhånd, og eleven svarer: *"Nei, jeg trenger... Jeg må jo ha en lærer som sier hva som er det viktigste, og hva som ikke er det viktigste."*

De uttrykker også at de vil ha definerte og tydelige krav til hva de skal kunne, og flere trekker frem at uklare krav gjør det vanskelig. *"Det er for dårlig undervisning, og det er for dårlig informasjon om hva han krever på eventuelt en tentamen eller eksamen. [...] Jeg aner ikke hvordan jeg skal skrive en oppgave som er toppkarakter."* At læreren er strukturert, lager systemer og har en tydelig fremgangsplan, blir helt tydelig verdsatt blant elevene. Som nevnt er det på vestkantsskolen to lærere alle elevene ser ut til å like, og de to følgende sitatene beskriver godt hvorfor:

”Hun setter opp ordentlige systemer. Jeg skjønner ikke hvordan hun klarer det, men hun lager bare... Til alle klarer hun å lage et system hvor man klarer å legge i skuffer”

”Helle har jeg jo i både nyere historie og i engelsk, så det er derfor jeg liker det kjempegodt. Det er så planlagt, det er så god orden på det. Vi er der, og vi skal dit, og nå skal vi gjøre det og det for å komme dit”

En god lærer er altså strukturert og muntlig, og gir elevene en god oversikt over det de har lært og det de skal lære. Forelesninger og individuelt arbeid med fagstoffet foretrekkes fremfor gruppearbeid, og fagene rangeres nærmest etter hvilke lærere elevene synes er de beste. Disse tilbakemeldingene indikerer at elevene ønsker en undervisning og pedagogikk dominert av kolleksjonskode. Likevel er det ikke nødvendigvis noen motsetning mellom Bernsteins integrasjonskode og struktur i undervisningen. Som Bernstein (2000) understreker, handler integrasjonskoden om å gi et friere rom for kumulativ oppbygging av prinsipper og strategier, og det disse elevene uttrykker eksplisitt er egentlig bare et ønske om forståelige sammenhenger. Det kan derfor vel så gjerne være denne formen elevene etterlyser. Likevel er det grunn til å tro at den kolleksjonsorienterte reformen også preger elevene, og at de forventer at lærestoffet blir presentert i tråd med måten det vil bli evaluert på.

### **5.2.3 Asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev**

Uavhengig av i hvilken grad reformens pedagogiske kode har preget elevene, mener jeg det de sier om at de trenger en lærer som forteller dem hva som er viktig, er et sentralt funn. I sammenheng med den nevnte 70-tallstankegangen, var det mange som tok til tale for symmetriske relasjoner mellom den lærende og læreren (bl.a. Handal og Lauvås 1983<sup>10</sup>), men i dag er det få som betviler behovet for faglig myndige voksenpersoner i skolen. Dette er også elevene helt tydelige på. De foretrekker en asymmetrisk relasjon, så lenge de også blir sett

---

<sup>10</sup> Her var det riktignok snakk om veileder og den veiledede, men tankegangen er det samme. Handal og Lauvås står for mange som et typisk eksempel på denne filosofien, til tross for at de senere modifiserte sine ytringer.

som mennesker. Her kan man vise til Erling Lars Dales (1999) betegnelse ”asymmetrisk subjekt-subjekt-relasjon”. Denne understreker at fagkunnskapen kan være asymmetrisk selv om individene ses som likeverdige mennesker.

En annen side ved den asymmetriske relasjonen, som elevene ser ut til å verdsette, er hvordan den holder bedre ro i klassen. Dersom læreren er godt likt og flink, blir den nevnte relasjonen en naturlig følge. Med dette følger også den autoriteten og respekten som trengs for at elevene skal være rolige og følge med i undervisningen, hevder de. Og dette mener de at trengs. Den internasjonale undersøkelsen PISA har, i tillegg til å sette fokus på elevenes mangelfulle ferdigheter, også vist at den norske skolen har problemer med bråk og uro (Kjærnsli 2007). Her har elevene blant annet rapportert om at det går med mye tid til å komme til ro, og at dette gir mindre tid til læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet 2007). Dette er helt i tråd med funnene i denne undersøkelsen. Som nevnt er de fleste elevene det her er snakk om svært opptatt av å gjøre det bra på skolen, og mange savner derfor mer disiplin i klasserommet. De mener det ofte er vanskelig å konsentrere seg på grunn av all støyen, og at dette er kjedelig og ødeleggende for de som vil lære.

I forsøket på å skissere ”den gode læreren”, trekker nesten alle elevene inn ord som autoritet, disiplin eller respekt. I tillegg til nevnte egenskaper som struktur, tydelig innramming, muntlighet og vennlighet, ønsker de altså en lærer som har kontroll på elevgruppen. På vestkantaskolen var det som nevnt to lærere som alle lot til å like, og en svarte følgende på hvorfor:

”De synes jeg er utrolig flinke begge to. Men jeg synes de er ganske forskjellige i måten de både er og underviser i. Kanskje det de har til felles det er at de rett og slett, altså, de er flinke til å ha det rolig i klassen. De har autoritet og vi respekterer dem, samtidig som de kan være, de kan på en måte ha en litt mer kameratslig tone med oss da. [...] Også har de selvfølgelig mye kunnskap som også da gjør at de sikkert er mye sikrere.”

En går så langt at hun foreslår hyppigere bruk av tradisjonelle straffemetoder som å sende ut på gangen og gi anmerkninger, og en annen er veldig negativ til databruk i timene. Hun mener

det er altfor lett å drive med andre ting, som kabal og liknende, og at man dermed mister mye læring. Disse synene er helt i tråd med en rekke nasjonale undersøkelser. I Elevundersøkelsen 2011 fant man for eksempel tall som viste at rundt en tredjedel av elevene opplever uro i klasserommet, og at de blir forstyrret av andre elever når de arbeider (Wendelborg 2011). Dette er selvfølgelig et problem, men den kjappe løsningen om å sende elevene ut av timen eller i verste fall klassen, er neppe en løsning som vil få bukt med problemet. Det at noen elever bråker, skyldes snarere manglende motivasjon og mestring, enn et ønske om å ødelegge for andre, og da er det systemet det er noe galt med. Her er det altså avgjørende å skape gode læringsmiljøer, og dette ansvaret hviler i stor grad på læreren. Som vi har sett forteller elevene i denne undersøkelsen at det er mulig å få det til, og at alle elevene trives i de klasserommene hvor læreren lykkes med dette.

#### **5.2.4 Foretrekker elevene en kolleksjonsorientert pedagogikk?**

Som nevnt er det den vertikale kunnskapsdiskursen elevene forventer å finne i skolen. Dette ser det i tillegg ut til at de vil ha servert på en helt spesiell måte. Både på spørsmålet om hvordan de lærer best og hva som er en god lærer, gir de fleste elevene nemlig svar som indikerer at de foretrekker undervisning med kolleksjonskode. Dette underbygges av de to fremtredende funnene om struktur i faget og asymmetri i relasjonen til læreren. De forventer altså et sterkt skille mellom de ulike fagene, et markert skille mellom skolen og omverden, og en synlig pedagogikk der læreren bestemmer og styrer mesteparten av undervisningen. En elev får spørsmål om ikke det også er fornuftlig å bruke litt tid på det å diskutere og ha muntlige fremføringer innimellom, og svarer: *"Nei, fordi jeg føler at i klassen vår har vi en tendens til å dra det så langt, og så bruker man hele timen på det. Og så sitter man der, og så har man ikke gjort det man skulle lære"*. Så lenge de har tro på at læreren kan faget sitt og synes han eller hun er god til å formidle det, foretrekker de altså at læreren eksplisitt både regulerer og dominerer interaksjonen og kommunikasjonskonteksten.

Ønsket om kolleksjonskode blir særlig tydelig når elevene snakker om samarbeid og prosjektarbeid. Her forteller nesten alle at de foretrekker å jobbe alene fremfor i gruppe. Dette begrunner de med at de liker å ha kontrollen, og at de kun på denne måten kan stå for den karakteren de får. Nesten alle elevene på vestkantaskolen, og flere på østkantaskolen, sier at de i gruppearbeid må bruke mye tid på å delegere og fortelle de andre hvordan det skal gjøres, men at de likevel ender opp med å gjøre alt selv, ettersom resultatet blir så dårlig. Noen liker det bedre hvis de selv kan velge hvem de skal være på gruppe med, men også her kom det kommentarer på at man jo i så fall må velge bestevenninnene sine selv om de ikke er like flinke som en selv. Verst synes de imidlertid det er når gruppene velges ut tilfeldig, og de selv, som håper på en sekser, havner på gruppe med noen som bare håper på ståkarakter i faget. De mener dessuten det er urettferdig når såkalte ”gratispassasjer” får samme karakter som dem selv. Lære gjør de derfor best alene, og med en flink lærer.

Dette er særlig interessant ettersom prosjektarbeid som metode var en sentral del av R94. Innledningsvis i den generelle delen av læreplanen står det også at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet 2010), så det at de så tydelig foretrekker å jobbe alene er relativt oppsiktsvekkende. Likevel tror jeg ikke det ensporede fokuset til elevene skyldes at de ikke ser relevansen av annen læring i skolen. En elev sier nettopp dette ganske eksplisitt, når hun forklarer hvorfor hun ikke liker samarbeid: *”Og det er jo dumt med tanke på senere i livet. Altså, man skal jo sikkert måtte jobbe med prosjekter senere, men...”* Det blir derfor igjen naturlig å legge mye av skylden på den pedagogiske koden elevene oppfatter at styrer læreplan, pedagogikk og evaluering. Til tross for et uttalt konstruktivistisk læringssyn hvor læreren skal være veileder heller enn formidler (Monsen 1999), er det tydelig at det er tilegnelsen av det fastsatte pensumstoffet elevene vurderes etter. Elevenes prestasjoner på prøvene de har gjennom året er grunnlaget for den endelige karakteren som settes, og de har derfor forstått at lærerstyrte forelesninger er den enkleste måten å tilegne seg de store fagstoffmengdene på. Her regner de med at den kompetente læreren vil presenterer det mest relevante, og at dette derfor blir den enkleste form for tilegnelse. Dette er helt i tråd med Monsens (ibid) vurdering av R94, som konkluderte med at elevene av pragmatiske grunner mente tradisjonell kunnskapsformidling var mindre krevende og ga bedre resultater på prøvene. Elevene i denne undersøkelsen mente dessuten at evalueringskriteriene ble for svake

når klassifiseringen og innrammingen var svak. De visste altså at det var et gitt pensum de skulle gjennom, og var redde for å gå glipp av de beste karakterene om de ikke fikk fagstoffet tydelig presentert.

Ett paradoks fremstår imidlertid relativt tydelig i intervjuene fra østkantskolen. Her forteller én elev at hun foretrekker lærerstyrte metoder, noe hun begrunner med at det da blir opp til hver enkelt elev hvor mye de vil ta til seg. På den måten vil det gi alle en utfordring, hevder hun. Dette er naturligvis en av klassens sterke elever. En annen elev på samme skole gir tvert imot uttrykk for at hun savner et bedre utnyttet læringsfellesskap: *”At elevene ser, og begynner å fortelle hva de har jobbet med hverandre og sånn. Elevene får sin tid, der de viser hva de kan. [...] Du lærer bare mer av elevene du går med, liksom.”* Dette gjør det naturlig å tro at det er de skoleflinke elevene fra ressurssterke familier som i størst grad ønsker og forventer en undervisning preget av kolleksjonskodens tydelige innramming. Det blir derfor naturlig å se nærmere på elevenes behov for individuelt tilpasset opplæring.

## 5.3 Tilpasset opplæring – nyanser i elevperspektivet

Som vi akkurat så, kan det være vanskelig å legge opp undervisningen når interessekonfliktene innad i klassen er så store som de tilsynelatende er på sistnevnte skole. Til tross for de mange kommentarene om at det er læreren som avgjør hvorvidt de liker faget eller ikke, handler det også om mestring, og her kom det sprikende tilbakemeldinger. En fortalte at hun trodde hun likte engelsk fordi hun var god i det, og begrunnet med at man jo liker det man er flinkest i. En annen fortalte, som vi har sett, at han hadde rangert fagene etter hvilke lærere han likte best, men at han i rettslære *faktisk* likte læreren, selv om faget ble plassert langt nede på listen. Han syntes bare det er vanskelig. Mestringsopplevelser er altså også avgjørende, og ikke alltid avhengige av lærerens jobb. Det blir derfor interessant å se nærmere på den pedagogiske kodens rom for tilpasset opplæring.



Prinsippet om tilpasset opplæring<sup>11</sup> ble innført i N39, og har siden den gang vært et grunnleggende element i fellesskolen. Her handler det om å tilrettelegge opplæringen slik at alle elevene skal få utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet 2011). Alle elevene skal kunne bidra til fellesskapet og alle skal kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. At prinsippet har vært inkludert i opplæringslov og læreplan siden det ble innført, betyr imidlertid ikke at det har vært like synlig i den faktiske praksisen i skolen. Dale (2005), Haug (2004) og mange med disse, understreker i sine vurderinger av reformene R94 og L97 at prinsippet om tilpasset opplæring på ingen måte ble realisert i tilstrekkelig grad. Dette gir særlig intervjuene fra østkantskolen inntrykk av at stemmer. Som nevnt er det to relativt forskjellige elevgrupper som har blitt intervjuet i dette prosjektet, og i tillegg til at de to klassene skiller seg fra hverandre i forhold til sosioøkonomisk bakgrunn og som etnisk gruppe, er det også forskjell i stor nivåspredning. Mens elevene i vestkantklassen har noenlunde like interesser, mestrings- og ambisjonsnivå, er forskjellene langt større blant elevene på østkantskolen. Dette fører naturligvis også til et langt større sprik i behovet for tilpasset opplæring.

### **5.3.1 Forskjeller mellom øst og vest**

Til tross for at prinsippet var inkludert i R94, er det grunn til å tro at den pedagogiske koden som kjennetegner reformen gjør det noe vanskelig å iverksette. Med lav grad av handlingsfrihet hos den enkelte lærer, svekkes nødvendigvis også rommet for å følge opp de enkelte elevenes individuelle behov. Undervisningens innhold og metoder er i stor grad bestemt, og læreren er nødt til å følge direksjonene fra sentralt hold. Det kan altså se ut som tilpasset opplæring er mindre gjennomførbart med en reform preget av kolleksjonskode. Elevgruppen i sin helhet gir her inntrykk av at tilpasningen passer dem fint, og at de er

---

<sup>11</sup> Prinsippet er i dag nedfelt i Opplæringsloven § 1-3 og i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006

fornøyd med måten undervisningen organiseres på, men igjen blir det nødvendig å minne om at elevgruppen domineres av skoleflinke, faglig sterke elever. På østkantskolen er det som nevnt noen unntak, og disse elevenes tilbakemeldinger skiller seg helt tydelig ut. Et godt eksempel på variasjonene innad i elevgruppen er de to følgende sitatene:

Elev I: ”Jeg synes det har blitt kjedelig. Det er sånn, jeg lærer ikke hvordan jeg skriver norsk engang, jeg lærer om norsk litteratur [...]”

Elev II: ”[...] Ikke sant, selve norsken! Ikke prate om grammatikk, jeg kan gloser nå. Men da hvis folk i klassen ikke kan bøye et verb riktig, da er ikke det mitt problem, da får de slite for det.”

Her gir den første eleven uttrykk for at han fremdeles har behov for å lære de grunnleggende og fundamentale ferdighetene i norskfaget, mens den andre føler seg utlært, og vil ha mer av den vertikale kunnskapsdiskursen fra læreplanens fagplan i stedet. En annen elev underbygger dette i sitt svar på spørsmålet om han kan mer enn han får vist lærerne. ”[...] *Men religion så kan det være meninger og da. Så er det lettere å snakke. Men biologi, da må du lese det, og så, det er sånn, det er det som står i boka, liksom. Men her kan du ikke lese, ikke sant. Selv om, hvis læreren spør deg, så kan jeg svare selv, ikke sant.*” Denne eleven hadde språkvansker, grunnet minoritetsbakgrunn, men klarte seg likevel godt på skolen. Han forteller at han liker religionsfaget fordi det gjør han flinkere i språket. Her kan han argumentere og diskutere, i motsetning til i biologitimen hvor han mener man bare skal høre hva læreren sier og lese og forstå et fastsatt pensumstoff. Denne eleven foretrekker altså kunnskapsformer med horisontal heller enn hierarkisk struktur. Han er også en av de få som ikke ønsker å få fasiten presentert, men heller vil diskutere seg til utvidet forståelse. Samtidig er det, som vi har sett, mange i klassen hans som mener slike diskusjoner ødelegger for det de egentlig skal lære. På vestkantskolen trekkes det derimot frem hvor positivt det er med så mange flinke i klassen. Flere mener det er motiverende å ha så mange ambisiøse og flinke medelever, og at de tror de selv presterer bedre enn de ville gjort dersom det var et lavere faglig nivå i klassen.

### 5.3.2 Et ønske om nivådeling?

I de to uthevede eksemplene fra østkantskolen kan vi se at mens den skolesterke irriterer seg over svakere medelever, irriterer den skolesvake seg heller over systemet. Dette er et sentralt funn i materialet, og underbygger påstanden om at R94 egnet seg dårlig for tilpasset opplæring. Intervjuene gir mange eksempler på at de sterke elevene uttrykker et eksplisitt ønske om en mer nivådelt undervisning, og at de mener klassens svakeste elever sinker undervisningen. Samtidig uttrykker de også tilfredshet med noen å måle seg med og strekke seg mot, så lenge det er snakk om mer eller mindre jevngode elever. På vestkantskolen, hvor elevgruppen totalt sett er relativt jevngode, er det flere som trekker frem at de nok ikke hadde gjort det like bra hvis de gikk i klasse med elever som ikke brydde seg om gode resultater. En forteller at hun måtte intensivere innsatsen sin, etter å ha oppdaget at hun plutselig hadde konkurranse om plassen som klassens flinkeste. Dette ser hun som svært positivt, og hevder det har bidratt til et enda høyere prestasjonsnivå. Det er likevel verdt å merke seg at dette utelukkende oppfattes positivt hvis det er snakk om noen som er flinkere enn dem. Selv om nivåforskjellene i utgangspunktet er små, er de svært negative så fort det er snakk om for eksempel gruppearbeid. Her mener mange at gruppe medlemmene sjeldent er like ambisiøse som dem selv, og at de ofte ender opp med å gjøre alt selv. Dette er tydelig både på østkantskolen og vestkantskolen, men mest interessant hos sistnevnte, ettersom forskjellene er minst her. De foretrekker derfor, som vi har sett, heller lærerstyrte metoder og individuelt arbeid, ettersom det er karakteren de ender opp med som til sist er det avgjørende. Den pedagogiske koden i R94, ser altså ut til å passe godt for de flinke elevene.

De svakeste elevene kommer derimot dårlig ut av reformens kode. De gir helt tydelig uttrykk for at de ønsker en mer tilpasset undervisning, og at måten pensumstoffet legges frem på gjør det vanskelig for dem å holde følge. Eleven som savnet et større fokus på grunnleggende skriveferdigheter i norskfaget, er et eksempel på dette. Her er det imidlertid mulig at påstanden har en direkte sammenheng med elevens mangelfulle norskferdigheter, men behovet for en bedre tilpasset opplæring er like fullt reelt. Det er imidlertid en vesentlig forskjell mellom tilpasset opplæring og nivådeling, og her ser vi store forskjeller mellom elevene. Mens de skolesterke elevene er fornøyde med tilpasningen, men savner nivådeling,

ser vi det motsatte hos de svakere elevene. Disse ønsker mer tilpasning, men understreker likevel at de setter pris på å ha flinkere elever rundt seg. Eksemplene er mange. På vestkantskolen ser vi at flere liker å ha noen å strekke seg mot, og én mener at han nok ikke hadde gjort det like bra hvis han ikke hadde så mange flinke i klassen. Selv om nivåforskjellene er relativt små her, er det fare for at de som påpeker dette også er de som ingen vil ha med i gruppearbeidene. Eksemplene blir enda tydeligere på østkanten. Én skolesvak minoritetselev forteller for eksempel at han liker å jobbe i grupper fordi det er lettere å forstå ting når alle i gruppen forklarer det på forskjellige måter. Han sier han ofte støter på ord han ikke forstår, men at medelevene hjelper han med å forstå dem når de samarbeider. I denne elevens tilfelle er det altså avgjørende å få samarbeide med flinkere jevnaldrede, men sannsynligheten for at han er blant de elevene som klassens flinkeste har i bakhodet når de sier de ikke liker gruppearbeid, er dessverre relativt stor.

Det ser altså ut som at kunnskapsformene og den pedagogiske koden i R94 passer aller best for de sterke elevene. Dette funnet er helt i tråd med evalueringer gjort av L97, som, som kjent, har samme grad av klassifisering og innramming som R94. Evalueringen viste at reformen var en plan for flinke elever som er komfortable med et encyklopedisk eller leksikalsk ideal for utdanning (Haug og Schwandt 2003, Haug 2004), og at planens store grad av sentral styring gjør det vanskelig å drive tilpasset opplæring. Som vi ser, stemmer dette godt med funnene i denne undersøkelsen. Reformen gir altså ikke en likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk status, evner, forutsetninger og bosted, men opprettholder heller i stor grad sosiale forskjeller.

## **5.4 Pedagogisk identitet og skolens funksjon**

Som vi har sett, skiller Bernstein mellom de fire pedagogiske identitetene retrospektiv, prospektiv, markedsidentitet og omsorgsidentitet. I reform 94 er de to førstnevnte identitetene særlig synlige, noe som selvfølgelig har sammenheng med reformens store grad av

sentralisering. Likevel har Hovdenak (2007) funnet at reformen domineres av den prospektive identiteten, med sin vektlegging av fremtidsperspektiver ut fra et økonomisk perspektiv. Hvilke behov har samfunnet i fremtiden, og hvordan kan man best utnytte humankapitalen? Dette ser vi både i reformens prinsippdel og i fagplandelen. Flere av de retrospektive trekkene ses som nødvendige for å bygge opp en prospektiv identitet, for eksempel gjennom å høyne den moralske standarden som må til for å bygge opp fleksibel arbeidskraft (ibid). I St.meld. nr. 16 (2006-2007), ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, presiseres det for eksempel at behovet for arbeidskraft med fagutdanning og høyere utdanning i framtiden vil være stort. Departementet hevder at vi kun kan få nyskaping, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien, gjennom å utnytte hele befolkningens talenter og kompetanse, og at både offentlig og private sektoren må ha tilgang på kompetente arbeidstakere for å sikre framtidig velferd og verdiskaping. Målet er at det skal finnes et bredt spekter av utdanningstilbud tilpasset både den enkeltes og samfunnets behov. Selv om det også presiseres at det er behov for de som velger yrkesfag, eller går rett ut i arbeid, er det størst fokus på viktigheten av høyere utdanning i kunnskapssamfunnet. At vi vil få problemer med å gi alle disse høyt utdannede og kompetente menneskene jobber som står til ungdommenes forventning, blir imidlertid lite problematisert. Elevene har som nevnt en forestilling om at høyere utdanning garanterer en prestisjefylt jobb, hvilket på ingen måte er en sannhet i dagens samfunn. Dette er også Nordli Hansen og Mastekaasa (2005) inne på i sin artikkel ”Utdanning, ulikhet og forandring”. Her påpeker de at det går inflasjon i verdien av høyere utdanning, og at tilgangen på ”attraktive” stillinger er mindre enn antallet personer som ønsker dem. Dersom elevene har reflektert over dette, kan det imidlertid forklare store deler av det helt tydelige karakterjaget ungdommene er en del av.

Den generelle delen gir inntrykk av at omsorgsidentiteten også er sentral, men som vi har sett var det i praksis lite rom for tilpasset opplæring og hensyn til individuelle behov. Det kan også se ut som den store mengden fastsatt lærestoff gjorde det vanskelig for den enkelte lærer å trekke det lokale kunnskapsreservoaret inn i undervisningen. Spørsmålet blir derfor hvilken pedagogiske identitet elevene egentlig etterspør. Og i hvilken grad samsvarer dette med de pedagogiske identitetene som er distribuert gjennom læreplanen?

### 5.4.1 En garanti for fremtidig utdanning og jobb

Det absolutt mest fremtredende funnet i forbindelse med forventet pedagogisk identitet, er elevenes tro på at skolen og kunnskapen de får her gir en slags garanti for fremtidig utdanning og jobb. Nesten samtlige nevner dette som en av hovedårsakene til hvorfor skolen er viktig for dem. De ser på et fullført utdanningsløp som en billett inn i de voksnes verden, og mener at de gjennom utdannelsen sikrer fremtiden sin. Følgende elevsitat er et typisk svar på spørsmålet om skolen er viktig for dem: *”Ja, det synes jeg. For å få, ikke minst for å få en god lønn, og et godt yrke som du er fornøyd med. Du kan velge og vrake i akkurat det du vil egentlig.”* Dette betyr imidlertid ikke at de samtidig har en utpekt kurs eller plan for egen fremtid. Noen har vage ideer om at det enten blir det ene eller det andre, og andre har ingen anelse – de vet bare at de vil studere videre. Dette samsvarer godt med funnene til Andreassen og Hovdenak (2011) i boken ”Utdanningsvalg som skoleutvikling”. Her så de på ungdomsskoleelevers syn på det nye obligatoriske faget ”utdanningsvalg”, og fant blant annet svært ulik grad av karrierevalgmodenhet. Mange fortalte her at de valgte allmennfaglig studieretning fordi de ønsket å studere etter videregående, men ikke var sikre på hva. Dette gir også mange av elevene i KOID uttrykk for, til tross for at de har kommet tre år lengre i utdanningsløpet, og er i en situasjon hvor de faktisk snart blir nødt til å ta et valg. Til tross for usikkerheten, er de imidlertid overbevist om at videre utdanning er den eneste fornuftige veien og gå, og mener at de ville gått glipp av mye dersom de ikke hadde valgt allmennfag eller videregående skole i det hele tatt.

Disse tilbakemeldingene gir indikasjoner på at også elevene er opptatt av samfunnets slusingsfunksjon, eller den prospektive identiteten. Likevel tolker jeg ikke uttalelsene deres som at de er opptatt av hvilke yrker samfunnet har behov for, det er snarere fokus på hva som gir status og god lønn, eller det å hjelpe andre mennesker. Her ser man imidlertid igjen tydelige forskjeller mellom øst og vest. Mens vestkantungdommen skisserer vage planer om høytlønnede statusyrker som jus og psykologi, eller forteller at de ikke vet hva de vil, peker trenden på østkantskolen mer mot en ønsket karriere innenfor helsesektoren. Her vurderer elevene studier som medisin og farmasi, med begrunnelsen at de vil hjelpe mennesker som har det vondt. Flere forteller at de vil reise tilbake til hjemlandene sine og gjøre en forskjell

her. Det nevnte lønnsinsentivet mange trekker frem, tyder imidlertid på at markedsidentiteten også er i elevenes bevissthet. Bernstein (2000) påpeker også at det er nære forbindelser mellom den prospektive og den markedsorienterte posisjonen, ettersom begge er neoklassisk orientert, har basis i økonomisk tenkning og er orientert mot den strategiske aktør. Som nevnt kan man hevde at markedsidentiteten er svak så lenge det offentlige skolesystemet er sterkt, men samfunnet er likevel langt mer desentralisert i dag enn for 50 år siden.

### 5.4.2 Skolens innhold problematiseres ikke

Det er også interessant å merke seg at få betviler den utvalgte kunnskapen de er ment å tilegne seg i skolen. De tror det er viktig å kunne noe om det som står på pensum, og når de uttrykker misnøye, skylder de oftere på læreren enn på manglende relevans. Her må det igjen legges til at elevene allerede har valgt spesialiseringsfag ut fra interessefelt, men det er likevel overraskende at de ikke betviler relevansen i større grad enn de gjør. Som eksempel kan vi trekke frem en somalisk elev på østkantskolen. Hun ble spurt om hun syntes urolighetene og kampene som for tiden herjet i hjemlandet burde tas opp og benyttes i undervisningen, men svarte følgende: *"Ja. Hvis det er rom for det. Hvis det har sammenheng med et eller annet vi har i de forskjellige fagene, så synes jeg det er greit. Men sånn ellers synes jeg at det kanskje burde være et friminutt-tema."* Skolens langt fra gitte innhold preger altså bevissthetsstrukturene til elevene i stor grad. De adopterer og adapterer det legitimerede fagstoffet, og læreplanen blir sånn sett et redskap for den offentlige kunnskapen. Her ser vi helt tydelig Bernsteins poeng om at systemet fastsetter at noe er mer verdt å lære enn annet gjennom makt og kontroll.

Dette må imidlertid ses i sammenheng med elevenes forestilling om at skolegangen er en garanti for videre utdanning og en senere god jobb. Det er god grunn til å tro at årsaken til at de ikke problematiserer det faktum at mye av kunnskapen er utdatert og lite relevant for dem i fremtiden, er at hovedfokuset ligger på karakterene. Det er altså selve vitnemålet, inngangsbilletten til fremtiden, som oppleves relevant. Tilegnelsen av det skolefaglige innholdet blir sånn sett et middel for å nå målet om en god utdanning og en god jobb, og

problematiseres derfor heller ikke i større grad enn det gjør. Det er altså tydelig at den intervjuede elevgruppen ikke avviser kunnskapens instrumentelle funksjon. Gode karakterer oppleves som en døråpner inn i fremtiden, og skolen spiller på den måten en avgjørende rolle i de unges liv. Som nevnt gir mange klart uttrykk for at mye av kunnskapen er verdifull i seg selv, og at besittelsen av denne bidrar til å forme elevenes identitet. Mestringsopplevelsen som ligger i det å gå ut av videregående med gode karakterer, ser ut til å vurderes på samme måte. Elevene har et ønske om å konstruere en riktig og god identitet, og på den måten sikre seg en lys fremtid.

### **5.4.3 Et instrumentalistisk mistak?**

Elevenes tilbakemeldinger er som vi ser i tråd med den prospektive identiteten som dominerer reformen. Likevel ser det ikke ut til å skape den samme velferden i elevgruppen som for samfunnet for øvrig. Som samfunnsmandat er også sosial kompetanse, dannelse og medansvar viktige formål i skolen, men dette blir helt borte i jakten på de beste karakterene. Som vi har sett ser elevene helt bort ifra sosiale ferdigheter som evne til samarbeid og respekt for medelever, fordi prosessene som fremmer dette står i veien for å oppnå personlige gode resultater. Hovdenak (2007) påpeker at det er et kjent faktum at ansvarsrasjonaliteten kommer sterkest til uttrykk i de lavere klassetrinn, mens den teknisk begrensende rasjonalitet gjør seg gjeldende høyere opp i klassene, og dette ser vi helt tydelig her. Det later altså til å være mer legitimt å bruke mennesker som midler i forhold til målsettinger som går utover de personene det gjelder, jo lengre man har kommet i utdanningsløpet. Dette ser igjen ut til å ha hatt stor innvirkning på elevenes bevissthetsstruktur. Som Hovdenak (ibid) påpeker, er det vanskelig å utvikle solidaritet mellom elevene når staten og markedets budskap om at enhver er sin egen lykkens smed, blir en del av samhandlingsmønsteret i klassen. Dette kan ses i sammenheng med Hans Skjervheims (1997) advarsel om at det instrumentalistiske mistaket kan komme som følge av synet på samfunnet som et slags storindivid. Her poengterer han at standpunktet om å respektere enkeltmennesket, meningsmangfoldet og pluralismen har blitt så vanlig at de fleste har glemt hva det innebærer, og at det instrumentalistiske mistak kommer i ly av denne sløvheten.



Det ser altså ut til at elevenes syn på utdanning og læring som et instrument for å nå et mål, henger sammen med reformens vektlegging av den prospektive pedagogiske identiteten. Samtidig ser vi at de opplever skolen som henholdsvis vanskelig eller kjedelig, dersom den ikke tar hensyn til de enkeltes individuelle behov. Den pedagogiske koden, på både læreplan, pedagogikk og evalueringsnivå, begrenser mulighetene for individuelt tilpasset undervisning, og elevene reagerer på både dårlig undervisning, uro i klassen, kunnskap de ikke kan relatere seg til og unødvendig tidsbruk. Her kommer dessuten de svakeste elevene aller dårligst ut. Til tross for styringsdokumentets mange fine ord og ambisjoner, gjør altså mangelen på respekt for enkeltmennesket seg i stor grad gjeldende. Omsorgsidentiteten forsvinner, som følge av samfunnets økonomiske nyttetenkning. Dette minner oss også om den funksjonalistiske teorien til Parsons, som Bernstein, som nevnt, var skeptisk til. Parsons hevdet blant annet at utdanningssystemet kun i begrenset grad gir ferdigheter som kommer direkte til nytte i arbeidslivet, og at utdanning dermed heller blir et tegn på positive holdninger og høy arbeidsmotivasjon (Nordli Hansen og Mastekaasa 2005). De faktiske ferdighetene ble her sett som underordnet, skolen skulle først og fremst sortere ut de flittigste elevene. Dens viktigste funksjon ble dermed å trene opp elevene til arbeidslivet og voksenlivet. Dette synet ser særlig de flinkeste elevene ut til å dele.

#### **5.4.4 En pedagogisk diskurs i tråd med elevenes livsverden**

I et velfungerende demokrati med et utdanningssystem som bidrar til både kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon, kommer man imidlertid til kort med denne måten å tenke på. Som Bernstein (2000) påpeker, er omsorgsidentiteten en kostnadskrevende identitet, noe som naturligvis kan forklare de mer funksjonalistiske tenkemåtene. Likevel vil det å i større grad ta elevenes forventninger og behov på alvor, være en avgjørende investering for samfunnet. Utdanningssystemet er en viktig dimensjon i elevenes personlighetsutvikling, og må derfor verdsettes og ses som et mål i seg selv. Hovdenak (2007) har som nevnt bidratt til videreutvikling av Bernsteins teori om pedagogisk identitet, og her har hun konkludert med at det er behov for en ny identitet; *livsverdenens* pedagogiske

identitet. Denne kan ses som en blanding av omsorgsidentiteten og den prospektive, men har fokus på elevens behov og ønsker fremfor samfunnsmessig, økonomisk nyttemaksimering. Her dreier det seg om både personlighetsutvikling og identitetsdannelse her og nå, og fremtidsorientering og fremtidig identitetsutforming (ibid). Dette åpner for muligheten til å inkludere omsorgsdimensjonen, uten at den faglige kunnskapen og fremtidshensynet faller vekk. Som vi har sett, bekrefter elevene i denne undersøkelsen at kunnskapen de lærer i skolen er avgjørende for deres identitetsforståelse, et aspekt det er nødvendig å ivareta i skolen. Likevel må den pedagogiske koden åpne for at alle elever får den likeverdige opplæringen de har krav på, noe som ser ut til å kreve en annen tenkning enn den vi fant i R94.

## 6 AVSLUTTENDE DISKUSJON OG KOMMENTARER

Funnene som her er presentert og diskutert gir grunn til å hevde at R94s vekt på felles nasjonal målstyring og læreplaner for fag, ikke var til alle elevenes beste. Til tross for et uttalt konstruktivistisk læringssyn og fokus på at elevene skulle utvikle egne kunnskapskart heller enn å følge oppgåtte stier, lot den pedagogiske koden i klasserommene til å være kolleksjonsorientert med sterk klassifisering og innramming. Monsen (1999) konkluderte i sin vurdering av reformen, med at endring i lærerrolle krever endring i kunnskapsforståelse. Han hevdet dette skyldtes at den tradisjonelle lærerrollen er så sterkt knyttet sammen med en essensialistisk kunnskapsforståelse. Dette underbygges som vi har sett av funnene i denne undersøkelsen. Ettersom det var fastsatt lærestoff i de enkelte fagene, forventet elevene også at innholdet skulle formidles på tradisjonelt vis. Dette er i tråd med prosjektets lærertilbakemeldinger fra ungdomstrinnet (Hovdenak og Bø 2010). Sett i sammenheng med Bernsteins teori om pedagogisk kode, kan man altså hevde at reformen fremmet et kolleksjonsorientert kunnskapssyn, men et integrasjonsorientert læringssyn. Det var sterk klassifisering i læreplanens fagplaner og –inndeling, men samtidig svak innramming i læreplanens syn på pedagogisk metode. Dette er ambisiøst, og som vi har sett vanskelig å forene. Ettersom elevene lot til å vurderes etter hvor mye av pensum de hadde tilegnet seg, så de prosjekt- og gruppearbeid som ødeleggende for egen karakter heller enn en arena for faglig utfoldelse og utvikling av egenskaper som samarbeidsevne og kritisk tenkning.

I tillegg var reformen dominert av en prospektiv identitet. Riktignok var det også mye retrospektivt i det å fastsette innholdet i læreplanene for fag, men vekten lå i hovedsak på hva slags type mennesker samfunnet vil trenge i fremtiden. Begreper som human kapital og elevslusing er verdt å nevne her. Sammen med dominansen av kolleksjonskode, har vi sett at dette muligens bidro til å opprettholde sosiale forskjeller og gjorde målet om tilpasset opplæring vanskelig å gjennomføre. Funnene i denne undersøkelsen indikerer i alle fall at de skolesvake elevene kom dårlig ut av reformens pedagogiske kode. Kanskje enda viktigere er

imidlertid funnet som signaliserer at de fleste elevene så ut til å velge bort grunnleggende verdier som følge av dette. Man kan derfor spørre om ikke utdanningen i for stor grad ses som et middel for å nå det fremtidige målet om arbeidskapasitet for samfunnet. De statlige føringene lot i alle fall til å prege elevenes bevissthet og syn på skolens funksjon, noe vi har sett flere eksempler på her. Det er derfor grunn til å løfte frem betydningen av en styrket omsorgsorientert pedagogisk identitet i skolen. Dette betyr imidlertid ikke at man samtidig skal gå tilbake til den elevsentrerte progressivismen hvor omsorgsaspektet ble satt opp mot den vitenskapelige kunnskapen. Elevene i denne undersøkelsen ser helt tydelig skolen som et sted å lære kunnskap, og de mener som vi har sett også at dette har en egenverdi. Likevel er det avgjørende at den pedagogiske koden åpner for at elevene får utviklet kunnskap i tråd med egen livsverden, og at de lærer å tenke selv, og blir utfordret i kreativitet, læringsstrategier og nytenkning. Dette ser det ut som det var begrensede muligheter for under R94. Elevenes svar indikerte at de ble vurdert og evaluert ut ifra hvor mye pensumkunnskap de hadde tilegnet seg, og ettersom de så det å sikre seg muligheten til videre utdanning og jobb som skolens funksjon, ble det også pensumkunnskapen de valgte å fokusere på. Dette kan som vi har sett, også forklare hvorfor de etterspør den vertikale diskursen, fasiten i fagene og kolleksjonsorientert tavleundervisning, og misliker gruppearbeid, klassediskusjoner og lærere som ber dem om å tenke selv heller enn å gi dem fasiten. Det er altså grunn til å tro at reformens pedagogiske kode gikk utover læring av mye viktig kunnskap i skolen.

Et sentralt poeng hos Bernstein er, som vi har sett, også at kunnskapen i skolen bør peke fremover heller enn bakover i tid. Her sikter han til behovet for overførbar og kontekstuavhengig kunnskap som kan brukes til å mestre fremtidige utfordringer vi ennå ikke vet hva går ut på. Dette er også Giddens (2002) budskap. Fremtidens utfordringer likner ikke nødvendigvis noe vi hittil har vært borti, og kan derfor kanskje heller ikke løses med tidligere erfaringer. Begge mener vi derfor bør øke fokuset på kunnskap som kan hjelpe oss til å takle utfordringer vi ennå ikke vet hva vil gå ut på. På den andre siden hevder noen (f.eks. Nussbaum i Christie 2011) at vi trenger nettopp gammeldags kunnskap for å løse nye situasjoner. Jeg tror imidlertid ikke disse synspunktene er så motstridende som det ser ut til. Man må bygge på det gamle, men det må også skapes noe nytt, hvis ikke blir det kun repetisjon og ingen utviklende forskning. Dette er også Bernsteins poeng. De som trekker frem verdien av gammel kunnskap, ser dessuten ut til å sikte til den alltid like gjeldende

kulturkunnskapen om menneskelig atferd og samhandling, og dette er i tråd med den kunnskapen både Bernstein og Giddens ønsker å fremme i skolen. Dette kan også ses i sammenheng med Aristoteles' begrep "fronesis". Her handler det om å utvikle god dømmekraft og fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere (Hovdenak og Bø 2010), en side elevene i denne undersøkelsen ser ut til å se bort ifra til fordel for det de faktisk testes og måles i. Elevene lar altså de klare ønskene om å sikre egen fremtid gå foran grunnleggende verdier og egenskaper det er avgjørende at elevene utvikler i skolen, noe som er en stor pedagogisk og utdanningspolitisk utfordring. Her kan man imidlertid trekke inn Hovdenaks teoribidrag om "livsverdenens pedagogiske identitet". Denne legger som vi har sett, vekt på *elevenes* behov og ønsker fremfor samfunnsmessige økonomiske interesser, og ivaretar på den måten både den omsorgsorienterte og den prospektive identiteten.

Kombinert med en integrasjonsorientert pedagogisk kode, påpeker Hovdenak (2007) at denne identiteten vil kunne gi en ønsket og etterspurt fleksibilitet der også sosiokulturelle aspekter blir inkludert i læringsmiljøet. Som vi ser er dette helt i tråd med de skisserte problemene i forhold til R94. Hovdenak ser imidlertid de to andre identitetene som umiddelbart vanskelige å forene med de som her er presentert. Hun mener den retrospektive vil møte motstand og kritikk blant de unge på grunn av sin sterke orientering mot fortidens verdier og interesser, der fremtiden beskrives ved hjelp av fortidens idealer og begreper. Dette i tråd med Bernsteins syn. Likevel har vi sett at elevene i denne undersøkelsen mener kulturarven også er verdifull, om ikke annet fordi det gir status å vite ting om samfunnet rundt seg. Her kan det selvfølgelig tenkes elevene ville svart annerledes om allmennkunnskapen de sikter til var en mindre avgjørende del av reformen, men de fleste svarene indikerer at de liker å lære om nasjonale og internasjonale fortellinger. I forbindelse med markedsorienteringen, har vi sett at elevene i stor grad er opptatt av å få et yrke som gir god lønn og status. Ellers er de imidlertid lite opptatt av yrkets fremtidige markedsrelevans.

Funnene og slutningene som er trukket ut fra denne delen av KOIDs datamateriale, gir grunn til å tro at K06 er en bedre læreplan enn R94. Som vi har sett åpnes det her blant annet for et pedagogisk handlingsrom hvor den omsorgsorienterte pedagogiske identiteten kan ivaretas. Her styrkes også mulighetene for tilpasset opplæring, noe de elevene som trengte det savnet i

R94. I tillegg er det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter i tråd med Bernsteins ønske om kunnskap man kan bruke i fremtiden - uansett hva fremtiden måtte innebære. K06 har imidlertid fått kritikk for å opprettholde en tradisjonell måte å tenke kunnskap på gjennom den generelle delen av læreplanen (Dale, Engelsen og Karseth 2011). Her skilles det relativt klart mellom “teoretiske” fag forbundet med vitenskap på den ene siden, og praktiske/estetiske fag forbundet med hverdagsliv på den andre, noe kritikerne mener er basert på et skarpt skille mellom skoloring i teori og opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter. Dette samsvarer, som de påpeker, dårlig med den uttalte verdien av et kunnskapssamfunn for alle. Grunnlaget for Bernsteins forskning har basis i en visjon om en demokratisk utvikling hvor alle elever skal gis like muligheter for å bli hørt og lykkes i sin deltakelse som samfunnsborgere, og også han problematiserer som vi har sett det skarpe skillet mellom kunnskapsformene. K06 stiller dessuten store krav til læreren som autonom og profesjonell didaktiker. Svak innramming og klassifisering fra sentralt hold, gir mer handlingsfrihet, makt og kontroll til praksisfeltet, noe som selvfølgelig kan være vanskelig for særlig uerfarne lærere. Likevel åpner reformen, som Hovdenak (2007) påpeker, for å fange opp debatter om fremtidige behov, og gjør det lettere å imøtekomme den lærendes behov. En pedagogikk med øye for både individ og fellesskap i komplekse prosesser, krever altså et visst handlingsrom hos den profesjonelle lærer og skole (ibid).

Når det gjelder pedagogisk identitet, fant Hovdenak (ibid) sprik mellom mikro og makro-nivå, noe som bekreftes av denne undersøkelsen. Elevene ønsker gode faglige resultater for å sikre egen fremtid, og fortrekker derfor metoder hvor de kan lære pensum mest mulig effektivt. Likevel ønsker de fagstoff som de kan relatere til egen livsverden og få bruk for i andre kontekster enn skolen. Dette havner imidlertid i annen rekke, ettersom gode karakterer i seg selv er noe de vil få bruk for senere. De lot derfor til å foretrekke en kolleksjonsorientert undervisning, til tross for læreplanens fokus på prosjektarbeid og veiledende lærerrolle. Som Hovdenak (ibid) påpeker, er dette en tung utdanningspolitisk utfordring som handler om skolens identitetsdannende funksjon. Som nevnt er det grunn til å tro at K06 ivaretar en del av det som manglet i R94, men begge reformene domineres likevel av en prospektiv pedagogisk identitet som kan se ut til å gå på bekostning av omsorgsidentiteten. Sett ut fra denne undersøkelsen, er det imidlertid grunn til å hevde at disse to identitetene ikke nødvendigvis er motstridende. Elevene ønsker å sikre fremtiden sin, og samfunnet ønsker å utdanne fremtidig

arbeidskraft. Ved å øke fokuset på omsorgsidentiteten i skolen, vil elevene bli tryggere i sin identitetsutforming, noe samfunnet på sikt vil få mye igjen for. Det å verdsette elevenes utdanning som et mål i seg selv, og legge tid, penger og krefter i elevenes personlighets- og identitetsutvikling, vil altså på sikt være en avgjørende investering for samfunnet.

Som funnene i denne undersøkelsen har vist, krever dette lokal handlingsfrihet nok til å tilpasse og i noen grad differensiere undervisningen. Dette betyr imidlertid ikke en mer nivådelt og segregert undervisning. De svakeste elevene dro, som vi har sett, nytte av å ha flinkere jevnaldrede rundt seg, noe som indikerer at differensieringen bør skje innenfor fellesskolens rammer. Dette kan ses i sammenheng med Bernsteins tanker om pedagogisk kode på læreplan-, pedagogikk- og evalueringsnivå. Ved å fordele definisjonsmakten og kommunikasjonskontrollen på de tre instansene læreplan, pedagogikk og evaluering, vil man i større grad kunne unngå det instrumentelle mistaket som kan tenkes å følge synet på samfunnet som et storindivid. Med dette som utgangspunkt blir det naturlig å fremme følgende maktfordeling i utdanningspolitikken: På læreplannivå legges liberale føringer og grunnleggende, verdifulle prinsipper, på pedagogikknivå legger den enkelte lærer og skole opp en undervisning med de metoder og det innhold som er best egnet for både den enkelte elev, klassen i fellesskap og samfunnet de er en del av, og på evalueringsnivå er skolene åpne for innsyn og intern og ekstern vurdering med kvalitetsheving og stadig modernisering av skolens innhold som mål. Dette krever et annet syn på hva evalueringsnivået til Bernstein innebærer, enn det jeg hittil har tatt høyde for, men de er likevel forenelige.

En slik tankegang vil åpne for at både elevenes behov og samfunnets interesser ivaretas. Her gis den profesjonelle lærer nok autonomi til å se elevenes behov, samt definere vurderingskriterier som ikke går på bekostning av solidariteten i klassen. Her vil man også få mulighet til å variere undervisningsmetodene og utvikle seg som lærer – et forhold jeg tror er avgjørende for å trives, samt ønske å bli i læreryrket. Den pedagogiske koden fra sentralt hold åpner for kollegasamarbeid, elevmedvirkning og samarbeid med hjem og lokalsamfunn, slik at skolens innhold og metode vil utfordres dersom det av ulike grunner ikke skulle være holdbart. Dette vil også fungere støttende for uerfarne lærere.

Denne oppgaven har altså vist at elevene ser det som avgjørende å sikre egen fremtid, og at de derfor foretrekker det innhold og den metode som vil føre dem mest effektivt til målet. Dette kan ses i sammenheng med skolens sorteringsfunksjon og læreplanens prospektive identitet. Likevel er savnet etter en bedre tilpasset undervisning tydelig hos de elevene reformens pedagogiske kode ikke passet for. Flere gir også uttrykk for at de vil se relevansen av det de lærer, og at de ønsker kunnskap de kan bruke også utenfor skolekonteksten. De forventer undervisning med både faglig og sosial støtte, og mener utdanningen er viktig og unik. Dette er sentrale funn som det er grunn til å ta på alvor. I stedet for kun å forberede og dyktiggjøre elevene *for* livet, taler resultatene altså for at man i større grad også bør se på skolen som en vesentlig del *av* livet. Utdanningen har helt tydelig en egenverdi, og bør derfor ses som et mål i seg selv. På den måten vil samfunnet også få mer igjen for investeringene de gjør, og man vil kunne minske gapet mellom elevenes behov og samfunnets interesser.



# LITTERATURLISTE

- Andreassen, I. H. og Hovdenak, S. S. (2011): *Utdanningsvalg i nasjonal og internasjonal sammenheng*. I: Hovdenak, S. S. og Wilhelmsen, B. U.: *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Bernstein, B. (1973): *Class, codes and control*. St Albans: Paladin
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control vol. IV*. London, Routledge.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers
- Bourdieu, P. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2nd. ed), London & Hills: Sage.
- Bruhn-Jensen, K. (2002): The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I: Klaus Bruhn-Jensen(ed.): *A Handbook of media and communication research : qualitative and quantitative methodologies*. Routledge.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011): *Elever som verdensborgere*. Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011b): *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning.
- Christie, N. (2011): *Barndommens rike*. Klassekampen, 12.04.2011. <http://bit.ly/k3MHg0> (Hentet 13.04.2011)
- Cronbach, L. J. (1975): *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. I: *American Psychologist*, 1975, 30.
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning (2008): *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review for Kunnskapsdepartementet i Oslo*, Danmarks Pedagogiske Universitetsskole.

Denzin, N. og Lincoln, Y (2005): *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, I: Denzin, N og Lincoln, Y (eds): *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): *OECD setter dagsorden. I: PISA – Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget

Engelsen, B. U. (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Giddens, A. (2002): *Runaway world - how globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books

Giddens, A. (1990): *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press

Goodlad, J. I. m.fl. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gullestad, M. (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget

Gustavsson, B. (2007): *Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå*. I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Handal, G. og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen

Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd

Haug, P & Schwandt, T. A. (red.) (2003): *Evaluating Educational Reforms*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ.

Hoëm, A. (1976): *Makt og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hovdenak, S. S. og Bø, A. K. (2010): *Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektivet*. I: Hovdenak, S. S. og Erstad, O.: *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hovdenak, S. S. og Riksaasen, R. (2010): *Pedagogiske diskurser og identiteter. En analyse av norske læreplaner fra Reform 1997 til Kunnskapsløftet 2006*. I: Riksaasen, R. (red.): *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hovdenak, S. S. (2007): *Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv*. I: Hovdenak, Riksaasen og Wiese (red): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hovdenak, S. S. (2007b): *Skole, samfunn og individ*. I: Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (red): *Lektor – adjunkt – lærer. En innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (2011): *Hva er formålet med PISA-undersøkelsen?* [www.pisa.no](http://www.pisa.no) (03.04.11)

Kjærnsli, M. m. fl. (2007): *Tid for tunge løft*. Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kleven, T. A. (2008): *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. I: *Nordisk Pedagogikk -2008 nr. 03*

Kunnskapsdepartementet (2003): NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Kunnskapsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket Kunnskapsløftet*

Kunnskapsdepartementet (2007): St.meld. nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Utdanning og forskning*.  
[http://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning\\_og\\_forskning.html?id=930](http://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning_og_forskning.html?id=930) (26.04.2011)

Kunnskapsforlaget (2011): *Ordnett. Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste*.  
www.ordnett.no

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2003): *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Sage.

Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Maxwell, Joseph A. (1996): *Qualitative research design. An interactive approach*. California: Sage Publications.

Monsen, L. (1999): *Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller?* I: Rune Kvalsund m.fl (red.): *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano.

Nordli Hansen, M. og Mastekaasa, A. (2005): *Utdanning, ulikhet og forandring*. I: Ivar Frønes og Lise Kjølørød: *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Riksaasen, R. (2010): *Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk virksomhet*. I: Riksaasen, R. (red.): *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Riksaasen, R. (2007): *Basil Bernstein kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning*. I: Hovdenak, Riksaasen og Wiese (red.): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Riksaasen, R. (2007b): *Bernstein i et samfunnsteoretisk perspektiv*. I: Hovdenak, Riksaasen og Wiese (red.): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Riksaasen, R. og Vigeland, B. (1994): *Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir

Sjøberg, S. (2007): *Fag og kunnskap i dagens skole*. I: Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik (Red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. og Slaattelid, H. (red) (1997): *Regime under kritikk : om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug

Tønnessen, L. K. B. (2004): *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2010): *Den generelle delen av læreplanen*. <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal> (08.02.2011)

Wendelborg, C. (2011): *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. NTNU: Samfunnsforskning AS

Wortham, S. (2006): *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Øia, T. (2011): *Ungdomsskoleelever : motivasjon, mestring og resultater*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport)

# VEDLEGG – Intervjuguide for prosjektet KOID

Innledende om hvilke overordnede temaer vi kommer til å berøre og hvorfor vi gjerne vil vite hva elevene mener, tror og opplever.

## I LIVET PÅ SKOLEN – generelt

På hvilke måter opplever du at skolen er viktig for deg?

Hva liker du best på skolen?

Hvilke sider av deg selv får du vist best på skolen?

Er det noe du savner på skolen?

På hvilke måter føler du at du lykkes på skolen?

## A RELASJONER

### TIL LÆRERNE

Kommer du godt overens med de fleste av lærerne dine? Hvordan?

Vet lærerne hva du kan? På hvilke måter viser de det?

Syns du at lærerne gir deg mulighet til å uttrykke dine meninger?

Hva gjør du om det er noe du ikke forstår?

Hvordan vil du beskrive den beste/dyktigste læreren du har?

Er lærerne flinke til å oppmuntre deg og rose deg når du gjør noe bra?

Lytter lærerne virkelig til hva du sier? Hvordan vet du det?

Føler du at lærerne behandler deg rettferdig? Forklar!

Hvordan mener du lærerne viser interesse for din læring?

Hva syns du om de kravene lærerne setter til deg på skolen?

### **TIL MEDELEVER**

Hva er det som er bra med å samarbeide med .... i timene?

Hva gjør du i friminuttene?

Er du mest sammen med jenter eller gutter i friminuttene? Hvorfor, tror du?

Tilbringer du mye av fritiden med elever i klassen?

### **KLASSEMILJØET**

Hva er det beste med klassen din?

Tror du det blir trist å slutte i 10.klasse, og ikke gå sammen med flere av klassekameratene på videregående?

På hvilke måter viser dere omsorg for hverandre i klassen?

Er de andre i klassen like interessert i skolen som deg selv?

Er det noe du synes er vanskelig i/med klassen?

## **B SKOLEFAG OG KUNNSKAPSFORMER**

Kan du forklare hva det er som gjør at du liker .....(fag) så godt?

Hva er det med .....(fag) du ikke liker?

Hva syns du om norsk og det du lærer i norskfaget?

Hva betyr faget KRL for deg, og kan du utdype hvorfor?

Er det noe du gjerne skulle ha lært mer om på skolen? Hva?

På hvilke måter opplever du at det du lærer på skolen er viktig for deg?

Tror du din skolegang er viktig for dem hjemme?

Mener du at dine fritidsaktiviteter og hobbyer er til nytte for deg i skole-sammenheng? (hjelper deg)

På hvilke måter får du nytte av den kunnskapen du får hjemme i skolen?

Hva syns du om de faglige kravene som blir stilt til deg på skolen?

## C LÆRING OG LÆRINGSSTRATEGIER

Kan du fortelle om hvordan du opplever at du lærer du best?

Hvordan forbereder du deg til en prøve?

Hvordan forbereder du deg til skriftlige oppgaver?

Hvordan forbereder du deg til muntlige framføringer?

Kan du forklare hvordan arbeider du med en tekst?

Hva syns du om å samarbeide om oppgaver versus det å jobbe individuelt?



## **II IDENTITET OG ROLLEMODELLER**

Hvordan tror du de som kjenner deg godt i klassen vil beskrive deg som person?

Hva er du mest fornøyd med hos deg selv – generelt og i skolesammenheng?

Er det sider ved deg selv du ikke får vist på skolen?

Er det noen egenskaper du gjerne skulle hatt mer av i skolesammenheng?

Hvordan tror du lærerne oppfatter deg?

Hva mener du er viktigst å framelske hos deg selv?

Er det noen du ser spesielt opp til, (som du ser som et forbilde)?

## **III FRAMTID – HÅP – DRØMMER**

Synes du (videre) utdanning er viktig? Hvorfor?

På hvilke måter syns du skolen hjelper deg fram mot voksenlivet?

Hva tror du at du holder på med om 5 år?

Hvilke kunnskaper mener du at du trenger for framtiden?

Beskriv drømmejobben!

## **IV AVRUNDING AV INTERVJUET**

Er det noe du tenker på som du gjerne vil ha sagt før vi avslutter?

Hva syns du har vært viktigst eller mest interessant å prate om her i dag?